Teorías psicológicas

MELBA ALVAREZ MARTINEZ

Red Tercer Milenio

TEORÍAS PSICOLÓGICAS

TEORÍAS PSICOLÓGICAS

MELBA ALVAREZ MARTINEZ

RED TERCER MILENIO

AVISO LEGAL

Derechos Reservados © 2012, por RED TERCER MILENIO S.C.

Viveros de Asís 96, Col. Viveros de la Loma, Tlalnepantla, C.P. 54080, Estado de México.

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio, sin la autorización por escrito del titular de los derechos.

Datos para catalogación bibliográfica

Melba Álvarez Martínez

Teorías psicológicas

ISBN 978-607-733-075-2

Primera edición: 2012

Revisión editorial: Eduardo Durán Valdivieso

DIRECTORIO

José Luis García Luna Martínez
Director General

Rafael Campos Hernández
Director Académico Corporativo

Bárbara Jean Mair Rowberry
Directora Corporativa de Operaciones

Jesús Andrés Carranza Castellanos
Director Corporativo de Administración

Héctor Raúl Gutiérrez Zamora Ferreira
Director Corporativo de Finanzas

Alejandro Pérez Ruiz
Director Corporativo de Expansión y Proyectos

ÍNDICE

Introducción 7

Mapa conceptual 8

Unidad 1. Origen y evolución de la psicología en Alemania

1.1 La psicología científica de Wilhem Wundt 13

1.1.1 Antecedentes 13

1.1.2 Fundamentos teóricos 17

a) El proceso mental 18

b) La ley mental 19

c) La apercepción 24

1.1.3 Método 26

a) Fases del proceso metodológico 27

1.2 La psicología de la gestalt 28

1.2.1 Antecedentes 28

1.2.2 Principales representantes 31

a) Max Wertheimer 31

b) Kurt Koffka 32

c) Wolfgang Köhler 33

d) Otros autores 35

e) Kurt Lewin 36

1.2.3 Fundamentos teóricos 40

a) Las leyes de la forma 40

b) La relatividad y la transposición 42

c) La constancia del objeto 42

d) La dinámica de campo 43

e) El isomorfismo 44

1.2.4 Método 44

Unidad 2. La institucionalización de la psicología en suiza 51

2.1 La epistemología genética de jean piaget 54

2.1.1 Antecedentes 54
a) Investigaciones realizadas por J. Piaget. 55
2.1.2 Fundamentos teóricos 61
a) Etapas del desarrollo cognitivo 62
1) Etapa sensoriomotora 62
2) Etapa preoperatoria 65
3) Etapa de las operaciones concretas 66
4) Etapa de las operaciones formales 67
2.1.3 Método 70
a) El método clínico-crítico 70

Unidad 3. Los inicios de la psicología en austria-hungría 76
3.1 La obra de Sigmund Freud 79
3.1.1 Antecedentes 79
a) Vida y obra de S. Freud 83
3.1.2 Fundamentos teóricos 91
a) Principios de la teoría psicoanalítica 92
b) Teoría de las Neurosis 94
1) Etiología 94
c) Teoría de los instintos 98
1) Definición 99
2) Clasificación de los instintos 100
d) El aparato psíquico 101
1) Teoría tópica 105
2) Teoría estructural 107
3.2 Método terapéutico del psicoanálisis 109
a) La técnica psicoanalítica 110

Unidad 4. Los orígenes de la psicología en rusia 118
4.1 Ivan Petrovich Pavlov 122
4.1.1 Antecedentes 123

4.1.2 Fundamentos teóricos 125
4.1.3 Método 127
a) Condicionamiento pavloviano excitatorio 129
b) Procedimientos de condicionamiento comunes 130
c) Condicionamiento pavloviano inhibitorio 133
d) Extinción 134
e) Aplicaciones del condicionamiento clásico 135
4.2 Los inicios de la psicología soviética: Lev Semionovitch Vigotsky 138
4.2.1 Antecedentes 138
a) Vida y obra de Vigotsky 139
4.2.2 Fundamentos teóricos 143
a) Actividad instrumental mediada 144
b) Las funciones psicológicas superiores 148
c) Análisis genético 149
d) La zona de desarrollo próximo (ZDP) 151
4.2.3 Método 152
a) La diversidad metodológica 152

Unidad 5. Los comienzos de la psicología en estados unidos 158
5.1 La propuesta de William James: el funcionalismo 163
5.1.1 Antecedentes 163
a) Vida y obra de W. James 164
b) Métodos y postulados teóricos 166
5.1.2 Principales representantes 174
a) Stanley Hall 174
b) George Trumbull Ladd 178
c) Edward Wheeler Scripture 179
d) James Mark Baldwin 181
e) James Mckeen Cattell 181
f) Otros pioneros 183
g) La psicología funcional de Chicago 185

5.1.3 Fundamentos teóricos 188
5.1.4 Método 190
5.2 El conductismo 192
5.2.1 Edward Lee Thorndike y la psicología animal 192
5.2.2 Antecedentes 192
a) Vida y obra 193
5.2.3 Fundamentos teóricos 195
a) El aprendizaje instrumental 197
5.2.4 Método 200
5.3 La propuesta conductista de J. B. Watson 201
5.3.1 Antecedentes 201
a) Vida y obra 202
5.3.2 Fundamentos teóricos 206
a) Tipos de respuestas 206
b) Génesis y clasificación de los hábitos 207
c) La personalidad 212
5.3.3 Método 214
a) El reflejo condicionado. Experimento con Albert. 216
b) Métodos para eliminar respuestas de miedo 218
5.4 El neoconductismo 220
5.4.1 Skinner y el conductismo radical 220
5.4.2 Antecedentes 220
a) Vida y obra 221
5.4.3 Fundamentos teóricos 224
a) Procedimientos del condicionamiento instrumental 224
b) Elementos fundamentales del condicionamiento instrumental 228
5.4.4 Método 233
a) Descripción del experimento 233
b) El sujeto de experimentación 234
c) Descripción de la caja de Skinner 234

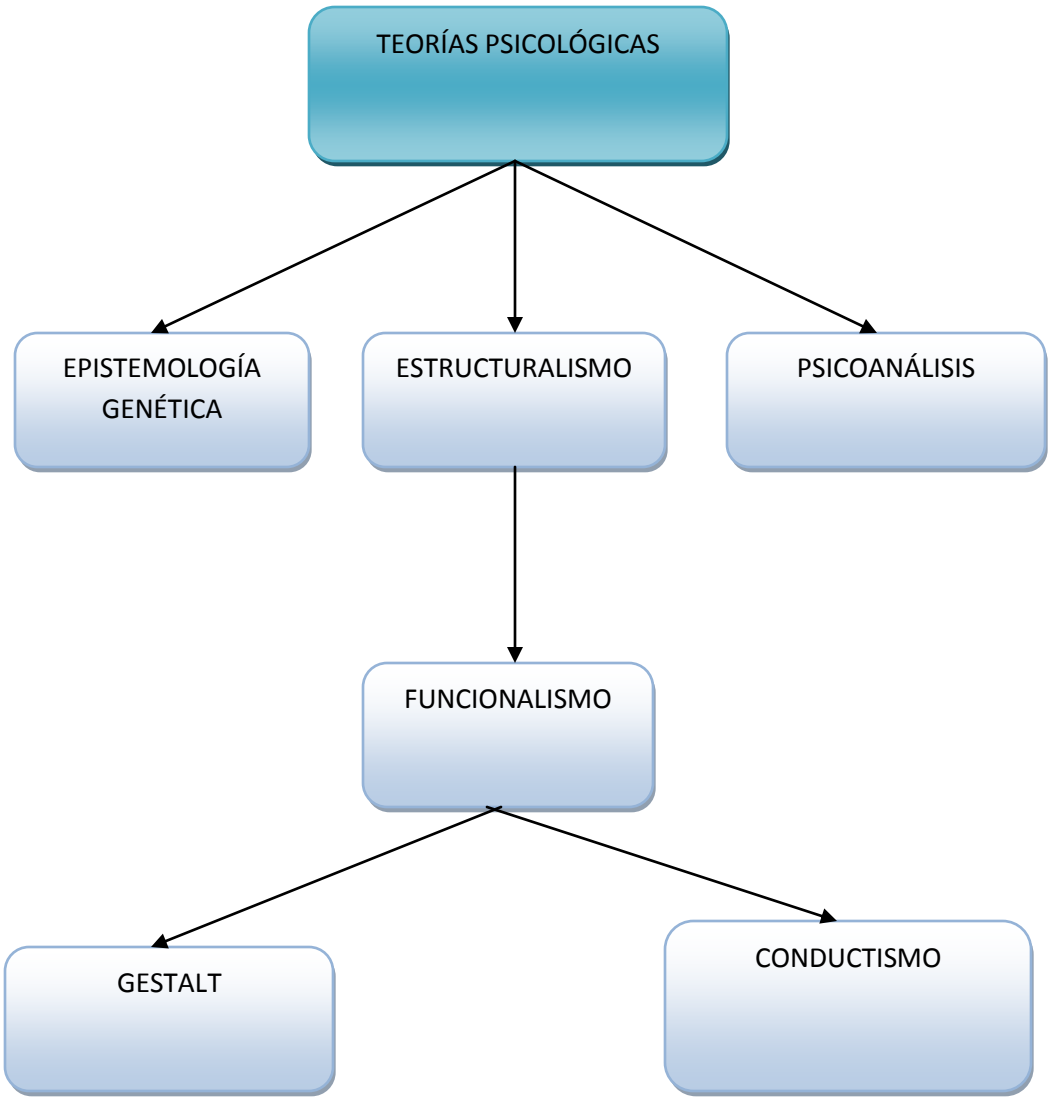
Bibliografía 240
Glosario 241

INTRODUCCIÓN

En este libro se presenta una génesis histórica de los principales sistemas teóricos que fundamentan a la Psicología Contemporánea. Se revisan los principios epistemológicos referentes al papel de las teorías y los paradigmas utilizados para la explicación de los fenómenos psicológicos.

La exposición de cada paradigma, sigue un orden geográfico en el que se puede identificar el desarrollo y evolución de la Psicología como ciencia. Así, en cada uno de los paradigmas, se pueden identificar: sus antecedentes, principales representantes, conceptos o fundamentos más importantes y, por último, la metodología empleada.

MAPA CONCEPTUAL



UNIDAD 1
ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN ALEMANIA

OBJETIVO

El estudiante identificará los hechos que promovieron la separación de la psicología de la filosofía para emerger como una ciencia independiente y la importancia que ejerció en ello el estructuralismo, iniciado por Wundt. Además, analizará la teoría de la Gestalt y, posteriormente, comparará ambos paradigmas surgidos en Alemania.

TEMARIO

1.3 LA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA DE WILHEM WUNDT

1.3.1 Antecedentes

1.3.2 Fundamentos teóricos

d) El proceso mental

e) La ley mental

f) La apercepción

1.3.3 Método

b) Fases del proceso metodológico

1.4 LA PSICOLOGÍA DE LA GESTALT

1.4.1 Antecedentes

1.4.2 Principales Representantes

f) Max Wertheimer

g) Kurt Koffka

h) Wolfgang Köhler

i) Otros autores

j) Kurt Lewin

1.4.3 Fundamentos Teóricos

f) Las leyes de la forma

g) La relatividad y la transposición

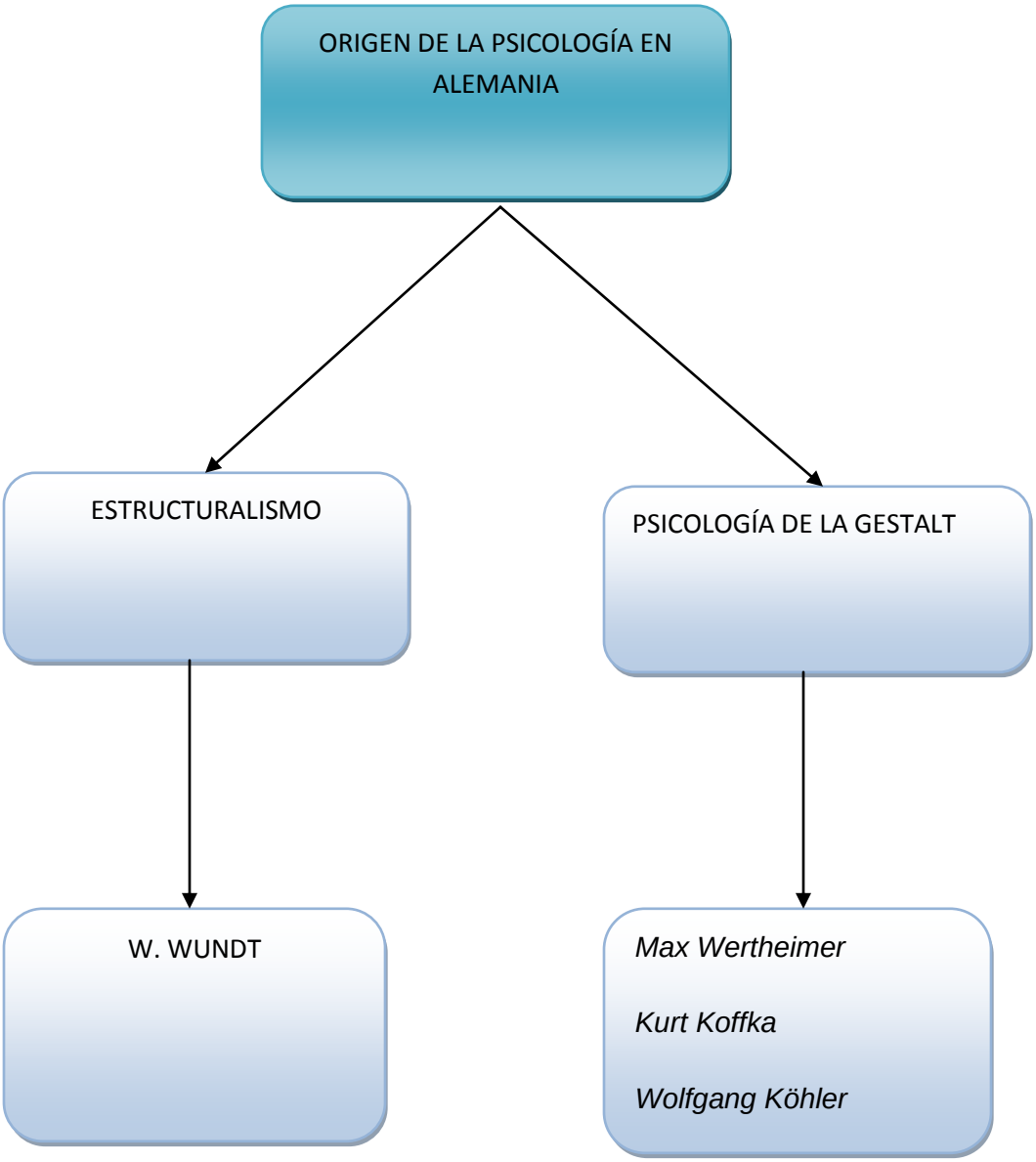
h) La constancia del objeto

i) La dinámica de campo

j) El isomorfismo

1.4.4 Método

MAPA CONCEPTUAL



INTRODUCCIÓN

En este capítulo se describe la importancia del sistema teórico y metodológico de W. Wundt y su aportación al surgimiento de la psicología como una ciencia independiente.

Además, se revisan los acontecimientos que marcaron el inicio de la psicología de la Gestalt así como las biografías y aportaciones (teóricas y metodológicas) de sus representantes

1.1 LA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA DE WILHEM WUNDT

1.1.1 Antecedentes

García y Moya[1] mencionan lo siguiente: "cuando Wundt ocupa en 1875 la cátedra de Leipzig, ya en Alemania Weber (1834) y Fechner (1850-1860) habían encontrado una ley que expresaba matemáticamente cierta relación entre un proceso psíquico (sensación) y una energía física (estímulo). Con este descubrimiento, la psicología se convertía en ciencia (según Kant, para que un conocimiento fuera científico debería expresarse matemáticamente)".[2] A inicios de la década de 1860, se realizaron con éxito algunas investigaciones sobre los tiempos de reacción así como de otros aspectos parciales de la psique destacando, primordialmente, las provenientes de la fisiología. Sin embargo, Wundt no anhelaba realizar otro experimento como los anteriores, más bien pretendía estudiar la *mente* como una realidad compleja; observa que la química y otras ciencias progresaron gracias al estudio de los elementos base que componen su objeto, lo mismo desea Wundt con la *conciencia* y debido a que ésta solamente puede ser estudiada por cada sujeto, propone como método de estudio la *introspección* , sin embargo, para diferenciar a ésta de la usada por los filósofos, la muestra con una lista de controles encargados de garantizar su objetividad. Los elementos de la mente (sensación, imagen y sentimientos) y sus leyes de combinación son el producto de este programa.

Los mismos autores, comentan: "J. F Herbart en su obra *La psicología como ciencia, nuevamente fundada en la experiencia, en la metafísica y en la matemática* (1824-1825), defiende la posibilidad de hacer una ciencia psicológica debido a que los contenidos mentales pueden expresarse

---

[1] García Luis y Moya José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, p. 1.

[2] Ibíd.

matemáticamente. Pese a esto, Herbart no logra independizar la psicología de la metafísica; en ese tiempo los filósofos y psicofísicos se esforzaban por explicar ciertos fenómenos psicológicos partiendo de la filosofía y de la física, respectivamente. Wundt observa cómo, a lo largo del siglo XIX, las ciencias de la naturaleza avanzan y es por esto que decide adoptar su instrumento de avance: la orientación metodológica analítica. Así, hace de la psicología una ciencia independiente, cuyo objetivo es el estudio científico de la *experiencia consciente*, mediante una *introspección* científica que le permita descubrir los últimos elementos de la *conciencia* así como los principios que regulan la combinación de los mismos para formar los fenómenos complejos de la *mente".*[3] Por estas características, a la psicología desarrollada por Wundt se le conoce como *estructuralismo* o *elementalismo*.

Boring[4] considera que Wundt es el psicólogo más significativo en la historia de la psicología; es el primero al que se le puede llamar propiamente psicólogo. Antes de él se hizo mucha psicología, pero no había psicólogos; Johannes Müller fue un fisiólogo; John Stuart Mill, un lógico y economista; Lotze, un metafísico; Helmholtz fue fisiólogo y físico; Fechner fue primero un físico y luego, un filósofo. A Wundt se le ha nombrado el *fundador* de la psicología experimental.

Wilhelm Wundt nació en Baden en 1832, en Neckarau, un suburbio de Mannheim; su padre fue un pastor luterano. Fue educado como hijo único, aunque tenía tres hermanos: dos de ellos murieron a edad temprana y, el otro hermano, ocho años mayor, se había trasladado a una escuela lejana cuando Wilhelm era todavía un niño. Cuando tenía seis años, él y sus padres se mudaron a un pueblo ubicado en Baden Central; después de dos años, un vicario (Friedrich Müller) que fungía como asistente del padre de Wundt, se

---

[3] Ibíd.
[4] Boring, Edwin, *Historia de la psicología experimental*, pp. 338-339.

encargó de su educación. Este vicario ocupó pronto el centro de afecto y admiración del pequeño y cuando fue llamado a trabajar a un pueblo vecino, los padres de Wilhelm le permitieron ir a vivir con él para continuar su educación privada. Así, parece que el pequeño Wundt nunca tuvo amigos, ni hábitos de juego durante su infancia; a excepción de los domingos, pasaba todo el tiempo en casa trabajando en las tareas que el vicario le asignaba.

Así, su niñez fue sobria y su juventud seria (durante la adolescencia sus compañías eran sólo de tipo intelectual), situación que lo preparó para escribir los grandes libros que le darían un lugar en la historia. Se observa la formación del futuro Wundt: sin humor, infatigable, audaz; poseía una gran habilidad que le permitió acumular una cantidad importante de conocimientos enciclopédicos.

García y Moya[5] mencionan: "Wundt estudió medicina en las universidades de Tubinga, Heidelberg y Berlín en los años de 1851 a 1856, doctorándose en esta facultad. Al año siguiente fue a Heidelberg para realizar un examen que lo acreditaba como profesor de fisiología y fue nombrado, en 1858, asistente de Helmholtz en el Instituto Fisiológico; permanecieron en el mismo laboratorio durante 13 años. Allí, Wundt se formó en la investigación de laboratorio y dio algunos cursos de psicología; fue durante esos 17 años en Heidelberg (1857-1874) que pasó de fisiólogo a psicólogo. En 1874 se trasladó a Zurich para dictar la clase de filosofía inductiva y, un año más tarde, fue llamado por la Universidad de Leipzig, donde ocupó la cátedra de filosofía durante más de cuarenta años".[6]

En 1879, Wundt creó el primer laboratorio formal de psicología que sería el modelo para otros laboratorios en todo el mundo; la productividad de este nuevo laboratorio requería un medio de publicación por lo que en 1881 creó la revista *Philosophische Studien*. Después, en 1889 fue nombrado rector de la

---

[5] García Luis y Moya José, *Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, p. 2.

[6] Ibíd.

universidad de Leipzig; para 1890 había logrado que la psicología experimental se estableciera en el mundo de la ciencia; había nombrado a la nueva psicología*, psicología fisiológica*. Además, la década de 1890 fue un lapso de gran productividad en el que Wundt perfeccionó y modificó su sistema de psicología con base a sus nuevas ideas sobre los sentimientos. Escribió sus memorias en 1920 y murió poco después, el 31 de agosto a los 88 años de edad (Boring).[7]

"De su vasta obra se pueden destacar, por su trascendencia en la psicología, las siguientes: *Aportaciones a una teoría de la percepción sensorial* (1862), *Estudios sobre psicología humana y animal* (1863), *Manual de fisiología humana* (1864-5), *Principios de psicología fisiológica* (1873-4), *Compendio de psicología* (1896), *Introducción a la psicología* (1911) y *Psicología de los pueblos* (1900-20). Cabe mencionar también, sus artículos sobre los métodos de la psicología, la medida de los procesos psíquicos, la teoría de la voluntad, los límites y métodos de la psicología de los pueblos, las sensaciones visuales y cromáticas, los problemas biológicos, la cuestión de la localización de las funciones cerebrales, etc. (García y Moya)".[8]

En síntesis, los logros más significativos de Wundt en el ámbito de la psicología son los siguientes:

1) La construcción del primer laboratorio formal de psicología experimental.

2) La constitución de la primera revista destinada a la publicación de los trabajos de experimentos sobre temas psicológicos.

3) La difusión de la nueva ciencia por el mundo, al impartir en Leipzig enseñanzas sobre técnicas de experimentación aprovechadas por un

---

[7] Boring, Edwin, *Historia de la psicología experimental*, pp. 345-348.

[8] García Luis y Moya José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, p. 2.

sinfín de alumnos (provenientes de varios países), tales como: Béjterev, Külpe, Münsterberg, Kraepeling, Stanley Hall, Angell, Titchener, Catell y Baldwin.

1.1.2 Fundamentos Teóricos

Boring[9] menciona que se pueden identificar cuatro etapas en el desarrollo del sistema de psicología de Wundt:

1) La década de 1860 fue el periodo presistemático en el pensamiento psicológico de Wundt. La teoría de la percepción y la discriminación entre sensación y sentimiento se localizaban en la doctrina de la inferencia inconsciente.

2) En sus escritos, explica la hipótesis de los *hechos psíquicos* y desaparece la inferencia inconsciente. Así, la mente debía ser descrita en términos de elementos formales, como la sensación, que posee características propias que se conectan por medio de la asociación (principio psicológico básico que Wundt tomó de Inglaterra). Surge la apercepción, aunque no fue significativa y el sentimiento era sólo un atributo de la sensación.

3) En 1896, difundió su *teoría tridimensional del sentimiento* en la que afirmaba que los sentimientos varían no solamente respecto a la dimensión *placer-displacer*, sino también simultánea e independientemente con otras dos dimensiones: *tensión-relajación* y *excitación-depresión*. Esta teoría fue muy importante ya que incorporó otros elementos a los ya conocidos y promovió, aún más, la experimentación.

---

[9] Boring, Edwin, *Historia de la psicología experimental*, pp. 350-351.

4) La fase final en el sistema de Wundt fue a inicios del siglo XX; manifestó su nueva teoría de los sentimientos y la apercepción llegó a ser un concepto sistemático. “Los sentimientos y la apercepción están relacionados, ya que el sentimiento es el síntoma experiencial de la apercepción. El sentimiento es la marca de la reacción de la apercepción sobre el contenido sensorial". [10] Wundt continúo con sus investigaciones y publicaciones para obtener una aproximación precisa a los *procesos mentales superiores.*

Como ya se indicó, la psicología alemana había sido siempre metafísica pero Wundt inició la tradición antimetafísica al manifestar que la psicología era la ciencia de la experiencia, no metafísica. Afirmaba que la psicología no era la ciencia de la *experiencia interna*, ya que la diferencia entre experiencia interna y externa no es válida; el sentimiento es *interno*, cuando es consciente subjetivamente, y la percepción *externa*, en tanto se refiere a los objetos**,** pero la psicología tiene que ver con ambos.

De esta manera, la psicología se encarga, no de la experiencia interna, sino de la *inmediata* la cual es *fenoménica* (aunque va más allá e indica la naturaleza palpable de la materia de la experiencia). Se observa cómo la materia de estudio (experiencia inmediata) y el método (la introspección) no pueden discutirse por separado; de esta forma, Wundt establece la ley de que la psicología es introspectiva.

Así, el sistema de Wundt intenta organizar el estudio de la experiencia para realizar un análisis sistemático de los elementos que integran la conciencia; entonces, “la psicología es la ciencia de la experiencia inmediata (García y Moya)”.[11]

---

[10] Boring, Edwin, *op. cit*., p. 352.

[11] García Luis y Moya José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, p. 5.

a) El proceso mental

Boring[12] refiere que la objeción contra el elementalismo psicológico es que la experiencia fenoménica cambia constantemente y que en ésta no existen partes separadas. Es similar a la corriente de un arroyo que no puede considerarse realmente como una agrupación de elementos. Wundt buscaba resaltar este hecho al darle a los elementos el nombre de *proceso mental.* Dicho término manifiesta que la experiencia es activa, en el sentido de un proceso cambiante.

Esta postura conduce a la *teoría de la realidad* de Wundt, en la cual afirma que la mente, al ser real, es fenoménica y, por ende, no sustancial.

Así, procesos mentales como las sensaciones, las imágenes y los sentimientos, fueron tratados muchas veces (por los psicólogos introspectivos) como partes estáticas de la conciencia, e inscritos en un elementalismo contra el cual reaccionaron los nuevos movimientos (la psicología de la Gestalt y el conductismo). Además, afirmar que un elemento es un proceso equivale a exponer un concepto difícil y ambiguo.

De esta manera, Wundt desarrolló su noción de proceso mental recurriendo a oposiciones: la mente es real, por tanto, no es sustancial; es activa y no pasiva; es un proceso y no un objeto. Se observa que procede por medio de un desarrollo sujeto a leyes.

b) La ley mental

---

[12] Boring, Edwin, *Historia de la psicología experimental*, pp. 355-356.

García y Moya,[13] presentan una síntesis de las diferentes leyes que desarrolló Wundt: "éste estaba convencido de que existe una estructura dual en la experiencia del individuo: un contenido dado mediante los sentidos y el conocimiento de ese contenido. La psicología es una ciencia diferente de las ciencias naturales y de la filosofía, debido a que estudia el objeto tal como aparece a la conciencia; estudia los elementos psíquicos: las sensaciones puras y los sentimientos simples".[14]

Al psicólogo experimental le compete estudiar*: 1)* el análisis de los hechos psíquicos, *2)* la síntesis de los elementos psíquicos, *3)* el establecimiento de las leyes que rigen dichos procesos y *4)* la conciencia.

1) *Análisis de los hechos psíquicos*. Wundt encuentra que entre el E (estímulo) y la R (respuesta) hay una retraso, tiempo de reacción, en ese espacio ocurre un proceso interno, la experiencia interna o conciencia. En la búsqueda de referentes simples, encuentra en *la conciencia tres elementos: sensaciones, imágenes* y *sentimientos.*

La *sensación* es el elemento característico de las representaciones; es resultado del paso por las neuronas de una corriente nerviosa que se origina en la periferia. La sensación no se trata de una impresión dada en un instante, sino del resultado de un análisis anímico de los signos sensoriales. Las cualidades de las sensaciones dependen de las características de los estímulos físicos y de los receptores de éstas. Las sensaciones forman cuatro sistemas: *a)* sensaciones de presión (frío, calor y dolor); *b)* sensaciones de sonido; *c)* de olfato y gusto y *d)* las de la luz, con dos sistemas: acromáticos y cromáticos.

---

[13] García Luis y Moya José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, p. 6.

[14] Ibíd.

Los *sentimientos* simples son los referentes subjetivos de la experiencia consciente, esto es, son propios de la emoción; en éstos pueden darse tres dimensiones a lo largo de un *continuum*: *1)* hedonista, de *placer-displacer*; *2)* en realción con la actividad nerviosa, *excitación-depresión* y *3)* de origen psicológico, *tensión-relajación*.

La *imagen* es la unidad de la idea y se da en los procesos mentales mostrados en experiencias no presentes, esto es, las referidas al pasado y al futuro. La imagen no es tan real como la sensación, es menos clara y desaparece de un modo más sencillo; la diferencia objetiva entre éstas es que en la sensación el objeto está presente y en la imagen no lo está.

2) *Síntesis de los elementos psíquicos*. El segundo nivel de los procesos psíquicos se conforman de partes complejas de la experiencia inmediata: sus elementos se agrupan en representaciones las cuales están constituidas por sensaciones y emociones, a su vez, éstas se constituyen por sentimientos. Las primeras son intensas (de espacio y tiempo); las segundas se tratan de sentimientos compuestos que permiten emociones y procesos volitivos.

3) *Leyes que rigen los procesos psíquicos*. Wundt descibrió que dentro de la conciencia existe un punto de fijación en el cual los contenidos serían más claramente percibidos y de distinta forma; a esto lo nombró *apercepción* la cual "tiene carácter activo y es la responsable de la estructuración y dirección de la experiencia. La apercepción constituye el mecanismo central de la causalidad psíquica, que es totalmente distinta de la física, ya que implica propósitos, valores y es capaz de anticipar el futuro".[15]

Wundt delimitó algunas leyes del proceso psíquico y las denominó *leyes de la causalidad psíquica*, en las cuales se se combinan los elementos simples

[15] García Luis y Moya José*, op. cit.,* p. 7.

para especificar los fenómenos complejos de la mente. Primero, establece tres leyes psicológicas de relación:

1) *Ley de las resultantes psíquicas*: En ésta se expone el paso desde el elemento simple hasta las formaciones psíquicas superiores, donde el compuesto que surge de la unión es superior a la agregación de sus componentes. En esta ley describe la hipótesis de la *síntesis creadora*, la cual señala que los elementos (sensaciones y sentimientos) al combinarse dan lugar a nuevos contenidos psíquicos que se presentan en la conciencia. En la síntesis creadora, los nuevos contenidos resultan de los elementos combinados; está sujeta a leyes y causalmente determinada.
2) *Ley de las relaciones psíquicas*: En ella se muestra que el significado un contenido mental depende de su relación y comparación con el contexto.
3) *Ley de los contrastes psíquicos*: Dice que las experiencias opuestas se enriquecen mutuamente.

Posteriormente, menciona que las tres leyes psicológicas de *evolución*, que pueden sistematizarse a procesos colectivos:

4) *Ley del crecimiento mental*: recurre a la continuidad de los procesos a través de amplios intervalos de tiempo y hace mención de la progresiva integración de las experiencias (desde formas más sencillas hasta formas más complejas).
5) *Ley heterogénea de los fines*: En ellas se afirma que cualquier secuencia de acciones voluntarias es comprensible solamente desde los propósitos perseguidos, sin embargo, una vez logrados, se pueden producir efectos imprevistos, causados por nuevas series de comportamiento; por esto, los resultados de las acciones del ser humano son ocasionales.

6) *Ley del desarrollo hacia los opuestos*: las experiencias, sentimientos, conductas y actitudes de los seres humanos son diversas entre las tendencias desiguales a lo largo del tiempo; estas variaciones ocurren en la vida individual , así como, en la historia de la civilización.

7) El último grado de complejidad psíquica está constituido por la *conciencia* o conexión de las formas psíquicas; esta conexión puede ser simultánea. La conciencia puede tener distintos grados: desde una conciencia real hasta la semi-consciencia e inconsciencia.

Por otra parte, Wundt pensaba que la psicología experimental no comprendía todos los ámbitos de la psicología, que las mentes de los individuos son el producto de un largo desarrollo cultural a través de la historia. Por ello para lograr la comprensión de la mente es necesario recurrir a la historia; la amplia gama de culturas son el símbolo de los diversos estadios de la evolución cultural y mental (desde el hombre primitivo y tribal hasta el civilizado). En su *Psicología de los Pueblos*, Wundt buscaba analizar los productos de la vida colectiva (en especial, el lenguaje, el mito y las costumbres).

El acento en el desarrollo histórico es símbolo de los intelectuales alemanes del siglo XIX; quienes consideran que todo individuo procede y conserva una relación orgánica con su cultura. Todos los fenómenos analizados por las ciencias psíquicas son el resultado de la colectividad, éste es el lugar donde se originan todas las creaciones espirituales. Podemos considerar la Historia de la evolución psíquica human como la psicología de los pueblos, así mismo, clasificarla en cuatro periodos: la del hombre primitivo, el totemístico, el de los héroes y los dioses y el de la evolución hacia la humanidad.

Para Wundt, el lenguaje es parte de la psicología de los pueblos, ya que al igual que el mito y las costumbres, es un producto de la vida colectiva; de esta forma, dividió el lenguaje en dos aspectos: “los *fenómenos externos*, que

consisten en enunciados producidos y/o percibidos; y los *fenómenos internos* o procesos cognitivos que subyacen a la cadena exterior de las palabras".[16]

c) La apercepción

Boring,[17] expone los tres aspectos fundamentales de esta teoría: la apercepción como fenómeno, como cognición y como actividad.

1) La creencia de Wundt exigía que solamente se ocupara de términos sistemáticos de los que puede asegurarse que ocurren en la experiencia fenoménica. Por eso la apercepción, aunque no es un elemento ni un grupo complejo de elementos, posee su aspecto fenoménico. Los hallazgos experimentales confirmaban el estatus científico de la apercepción.

Dentro de la teoría de Wundt, también existe la relación fenoménica entre la apercepción y los sentimientos. La asociación es pasiva, pero la apercepción es activa; Wundt pensaba que esta actividad de la apercepción ocurre en la experiencia inmediata, ya que la apercepción generalmente va acompañada por un sentimiento de actividad, que es lo que la hace fenomenológicamente activa.

Después de que Wundt desarrolló su teoría tridimensional de los sentimientos, la relación entre el sentimiento y la apercepción se volvió importante. Wundt creía que el sentimiento se presenta al operar la apercepción; el sentimiento es la marca de la reacción de apercepción

---

[16] Ibíd.
[17] Boring, Edwin, *Historia de la psicología experimental*, pp. 359-360.

sobre el contenido sensorial. Según esta visión el sentimiento es la señal de la apercepción y por tanto su representación fenoménica.

2) Wundt distinguía la apercepción de la asociación diciendo que la apercepción ocurre en conexiones lógicas entre los contenidos mentales, mientras que los contenidos asociativos no son lógicos. Por tanto, la apercepción puede ser analítica o sintética. El juicio es apercepción analítica, ya que aísla un contenido. Las apercepciones sintéticas pueden ser de varios grados de intimidad, desde la simple *aglutinación*, pasando por la típica *síntesis aperceptiva*, hasta llegar al concepto.

Es claro que la apercepción tenía para Wundt una función cognoscitiva que ocurría a nivel fenoménico. Su principal contribución a la psicología había sido la de excluir lo lógicamente conceptual. Había abandonado la inferencia inconsciente.

3) Finalmente, Wundt afirmaba que la apercepción es activa. Esta posición concuerda con su teoría de la realidad; la apercepción es una corriente constante dentro del flujo de la conciencia. Aún más, mientras que la apercepción signifique cambio y fluidez, no hay nada en ella que sea incongruente con el sistema de Wundt.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Busca información en internet o en libros de la biblioteca y realiza una ficha de trabajo que incluya un mapa conceptual.

Prepara la información para la evaluación final la cual consistirá en la entrega de un cuadro comparativo que contenga información sobre todos los paradigmas revisados en el libro: nombre del paradigma, antecedentes principales, representantes, conceptos teóricos, objeto de estudio y metodología.

Otro trabajo para la evaluación final será realizado en equipos: entrega de una propuesta educativa (con base en uno o más de los paradigmas revisados) o la

elaboración de una página WEB, la cual deberá contener la descripción de cada una de las teorías.

1.1.3 Método.

García y Moya,[18] explican que para Wundt el objeto de estudio de la psicología es la conciencia por lo que cada individuo debe analizar ésta mediante la introspección (o autoobservación), la cual, para ser científica, debe someterse a un control riguroso en el laboratorio; en cada experimento se trata de presentar un estímulo -al que responderá el sujeto-. El sujeto debe reconocer en sí mismo el proceso mental que interviene entre estímulo y respuesta, con la búsqueda del contenido de cada uno de los momentos del proceso.

Los estructuralistas avalan la objetividad del procedimiento por medio del control al que se somete el sujeto y la situación experimental:

1) El sujeto es entrenado para la introspección y se le enseña a: diferenciar los elementos simples de los complejos y a evadir el error de estímulo, que consiste en dar atención a las características conocidas del estímulo y no al proceso mental que es provocado cuando éste se presenta. Utilizar un lenguaje objetivo de tal forma que cada término posea idéntico significado para cualquier sujeto.

2) La situación se controla: utilizando un estímulo cognoscible y mensurable, para presentarlo exactamente igual en ocasiones diferentes; al establecer de forma previa algunas condiciones experimentales; conociendo y midiendo la respuesta (Wundt llevó la precisión de la

---

[18] García Luis y Moya José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, p. 3.

medida hasta las milésimas de segundo); reproduciendo fielmente el experimento con distintos estímulos y sujetos. En conclusión, en cada experimento, para evitar erores provocados por la memoria, se estudia únicamente lo último que pasó por la conciencia en el momento en queel examinador interrumpió al sujeto. Las personas sujetas a este proceso eran seleccionadas por Wundt con sumo cuidado entre sus alumnos más destacados.

a) Fases del proceso metodológico

Las fases del proceso metodológico, utilizadas por Wundt, son las siguientes:

1) Observación directa de la conciencia buscando sus componentes más elementales. Wundt yTitchener consideraban cierta la funcionalidad de la mente pero, daban mayor importancia en sus investigaciones, conceder al concepto estático de la estructura que al dinámico de función. Se basaba en la hipótesis de que la psicología debía estudiar la estructura de la mente y exponer los procesos elementales.

2) Descripción de lo observado. Para realizarla, se debían utilizar términos objetivos y claros.

3) Descubrimiento de leyes. Una vez que obtenían los elementos simples que conforman la conciencia, por medio de la observación y la descripción, estudiaban cómo se combinan entre sí para formar los elementos complejos de la experiencia consciente y qué leyes manejan su combinación.

4) "Explicación de las combinaciones. Aquí tiene su aplicación el paralelismo psicofísico; Wundt era dualista ya que creía en el *paralelismo psicofísico, según el cual hay correspondencia entre los fenómenos físicos y los mentales.* Así, la mente y el cuerpo fueron considerados como sistemas paralelos: cuando sucede un cambio en la primera, tiene lugar una modificación en el otro, y viceversa, sin necesidad de que intervenga alguna causa. Este supuesto les sirvió para explicar cómo se

combinaban los elementos simples: partiendo de la dificultad que entraña la observación de la conciencia, recurren a una ciencia física de la naturaleza (la fisiología del cerebro y del sistema nervioso) para explicarla. Sin embargo, Titchener pensaba que no se había llegado a una clara demostración de la relación entre sistema nervioso y conciencia".[19]

"A pesar de los aspectos de cientificidad con que revistieron los estructuralistas la introspección y, pese al control establecido para impedir la influencia de la subjetividad, no pudieron evitar que los resultados obtenidos por unos psicólogos fueran incomparables con los obtenidos por otros. Esto, entre otras causas, dio motivo a severas críticas y al descrédito en que posteriormente cayó la introspección".[20]

1.2 LA PSICOLOGÍA DE LA GESTALT

1.2.1 Antecedentes

García y Moya[21] presentan una síntesis de los antecedentes de la psicología de la Gestalt; comienzan su estudio con un relato de la filosofía griega en donde se hace referencia al principio de totalidad, en Anaxágoras, Heráclito, Platón, Aristóteles, entre otros; lo mismo sucede con la filosofía escolástica la cual tuvo gran influencia en las universidades de Alemania. Así, se estudiaba a los escolásticos y a Aristóteles. Brentano y Stumpf se formaron en un seminario católico; este último fue profesor de los tres fundadores de la Gestalt (Wertheimer, Köhler y Koffka).

---

[19] Íd.
[20] Íd.
[21] García Luis y Moya José*, op. cit.,* pp. 167-169.

James Mill (1773-1836) en su obra *El análisis de los fenómenos de la mente humana*, describe su *mecánica mental*. La asociación explica lo más complejo; la idea compleja es una suma de ideas simples que con el uso se consolidan hasta parecer una idea única. Esa idea compleja se une a otras para formar, a la vez, otras más complejas (todo se explica por la contigüidad). En este mismo trabajo muestra una ley de asociación antecedente del principio gestáltico del *isomorfismo*: las ideas se producen en el orden en que existen las sensaciones de las que son reproducciones. John Stuart Mill (1806-1873) se opone al asociacionismo de su padre y postula la idea de *química mental*, según la cual al formarse ideas complejas las simples pierden su identidad original. Aceptó la asociación, sin embargo afirmó que las combinaciones rápidas podían hacer perder el sentido de algunas partes. Menciona que debe decirse que la idea compleja *resulta* o *es generada* por las ideas simples, pero no que consiste en ellas; la mente es activa y gracias a esa actividad se producen nuevos resultados.

Alexander Bain (1818-1903), pese a su asociacionismo extremo, reconoce que mediante la asociación, la mente puede formar nuevas combinaciones, distintos de cuantos se le hayan presentado en el transcurso de la experiencia. James Ward (1843-1925), se opone a la explicación asociacionista de los fenómenos complejos mentales y afirma que las *presentaciones* sensoriales y motrices son de naturaleza continua e imposibles de analizar en unidades sensoriales; el YO es quien constituye la corriente continua de la experiencia.

G. E. Stout (1860-1944), critica el asociacionismo y defiende un enfoque funcionalista y dinámico de la corriente de la conciencia y decía que el *todo* influye sobre el modo de ser de las partes.

En Austria y Alemania un gran número de filósofos y psicólogos defendieron alguno de los principios de la Gestalt, tales como Brentano, Mach, Ehrenfels, Jaensch, Katz, Rubin Edgard, etc.

Franz Brentano (1838-1917) argumenta, como lo harían después los gestaltistas, que la psicología debe estudiar lo que la experiencia inmediata ofrece y no lo que la introspección artificial de Wundt presenta. La postura de Brentano (totalista, fenomenológica y con base aristotélica) influye sobre muchos científicos.

Ernst Mach (1838-1916) explica cómo de unos mismos elementos (por ejemplo, puntos) pueden resultar diversas formas (una línea, un triángulo, etc.) de acuerdo a su colocación (Gestalt). Para Ehrenfels. C. F. von Ehrenfels (1859-1932), -quizá el antecesor más conocido de la Gestalt, la forma era un elemento más, una construcción de la mente; por ejemplo, en una melodía, el oído *percibe* los sonidos, y la melodía (*forma)* es conocida por el intelecto. Esta idea fue criticada por la *escuela monista* de Berlín (Wertheimer, Köhler y Koffka), nombrada así por algunos, mientras que a la escuela austriaca (Mach y Ehrenfels) la conocían como *escuela dualista*. Estas dos escuelas coinciden en la idea de que la forma es diferente a los elementos sensitivos y por ello, no puede reducirse a éstos. Así, la forma para la Gestalt es algo primario y no producto de una operación ulterior, sin embargo, para Ehrenfels la forma es un añadido a los elementos sensoriales.

David Katz (1884-1953), en 1911 publicó un estudio fenomenológico sobre la percepción de la iluminación que era la primera teoría de naturaleza totalista. En 1912, Rubin Edgard (1886-1951) comenzó a analizar el tema figura-fondo y descubrió que en los estímulos presentados a un individuo, un conjunto de ellos se configura como un Todo (figura) que resalta sobre los demás (fondo).

Por otra parte, la *fenomenología* ha influido en el modo gestaltista de contemplar la realidad. Para muchos historiadores de la psicología, la filosofía fenomenológica conforma la raíz teórica de la escuela de la Gestalt.

En los psicólogos norteamericanos se encuentran varias explicaciones en las que se adopta como punto de partida el principio de totalidad. En la obra

de W. James, *Principios de psicología* (1890), existen varias referencias al criterio de totalidad y presenta una posición integradora de los procesos psicológicos; es una obra *interrelacionada*, en donde cada proceso (fenómeno psicológico) traspasa sus propios límites para incluirse con otros tal y como sucede en la experiencia. Además, el principio del *isomorfismo* es esbozado en varios pasajes de su obra; cuando menciona la percepción, James señala la manera en que los datos se organizan en torno a uno: la mente escoge cuál será la sensación que se mantendrá más válida y real sobre el resto.

A continuación se presenta la biografía de cada uno de los fundadores de la psicología de la Gestalt.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Elabora una ficha de trabajo y un cuadro sinóptico para organizar la información: fases del método utilizado por Wundt y los antecedentes de la psicología de la Gestalt.

1.2.2 Principales representantes

Max Wertheimer (1880-1943)

García y Moya,[22] relatan que Max Wertheimer nació en Praga; estudió leyes y concluyó su carrera a finales de siglo pero rápidamente enfocó su interés en la psicología, cuando trabajaba en Berlín (1901-1903) con Stumpf y Schumann. En 1904 obtiene el grado de doctorado en Wurzburgo con Külpe. Entre 1904 y 1909 trabaja en Praga, Viena y Berlín; en 1910, cuando viajaba en tren (de Viena a Renania), se le ocurre la idea del *fenómeno phi,* movimiento aparente o

[22] *Ibidem.*, p. 170.

fenómeno estroboscópico el cual se convierte en uno de los hechos más beneficiosos para la nueva psicología. Suspende su viaje y se va a Frankfurt a buscar a Schumann, su antiguo maestro; compra un estroboscopio y empieza a trabajar en un hotel. Schumann le ofrece un lugar y la posibilidad de usar un en donde hay un taquistoscopio; rápidamente se unen a él Köhler y Koffka. Con base en estos trabajos, publican un escrito sobre el movimiento aparente: *Estudio experimental sobre la percepción del movimiento* (1912).

En 1916, Wertheimer se muda a Berlín; en 1921 él, Köhler y Koffka y los psicopatólogos Kurt Goldstein y Hans Grühle fundan en Berlín la revista oficial de la Gestalt, *Psychologishe Forshung* (Investigación Psicológica), la cual solo se publica hasta 1938 por prohibición de los nazis (el último volumen fue el 22). En 1933, debido a la persecución nazi, huye hacia Estados Unidos y en Nueva York funda un asilo en la New School for Social Research (La nueva escuela para la investigación social), que a la vez es una escuela de psicólogos gestalistas americanos, siendo los más sobresalientes: Mary Henle, Rudolf Arnhein y Salomón Asch. Otra de sus obras importantes fue: *El pensamiento productivo* (1920).

Kurt Koffka (1886-1941)

Boring,[23] refiere que Kurt Koffka nació en Berlín y ahí estudió la universidad entre 1903 y 1908 (con excepción de un año que pasó en

dimburgo); se tituló junto con Stumpf en 1909 con una tesis sobre el ritmo y viajó a Frankfurt en donde inició su alianza con Wertheimer y Köhler. En 1911 fue asignado como profesor en Giessen (a 40 millas de Frankfurt) en donde le resultó sencillo establecer contacto con Wertheimer. En ese lugar permaneció

[23] Boring, Edwin, *Historia de la psicología experimental*, pp. 618-620.

hasta 1927 y realizó varios estudios experimentales los cuales publicó entre 1913 y 1921. Koffka fue, en aquel tiempo y después, el más conocido representante de la psicología de la Gestalt.

En 1921 publicó su *Psicología del desarrollo infantil*, libro que después fue traducido al inglés; éste fue un éxito tanto en Alemania como en Estados Unidos. En 1922 Koffka acepta escribir para el *Psychological Bulletin* un artículo sobre el nuevo movimiento, al que tituló *Percepción: introducción a la teoría de la Gestalt*. Allí, se exponían las ideas de los tres líderes y se comentaban los resultados e implicaciones de los experimentos. Koffka escribió claramente y en un excelente inglés y, así, Estados Unidos conoció la nueva escuela.

En 1924 Koffka viajó a Estados Unidos como profesor visitante de Cornell y Wisconsin y, posteriormente, en 1927 fue nombrado profesor del Smith College, donde permaneció hasta su muerte en 1941.

Otras de sus obras son: *Investigaciones sobre un protanómalo* (1908), su tesis doctoral: *Investigaciones experimentales sobre el tema del ritmo* (1909), *Principios de la psicología de la forma* (1935). (García y Moya).[24]

Wolfgang Köhler (1887-1967)

García y Moya,[25] mencionan que Köhler nació en las provincias del Báltico, en Reval (Estonia), sus padres eran alemanes. Siendo aún pequeño, regresa a Alemania con su familia; estudia en Tubinga, Bonn y, por último, en Berlín con

---

[24] García Luis y Moya José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, p. 171.

[25] García Luis y Moya José*, op. cit.,* pp. 173-175.

Stumpf y física con Max Planck. En 1909 presentó su tesis doctoral sobre problemas de psicoacústica, dirigida por Stumpf. De 1910 a 1913, colabora con Wertheimer y Koffka en Frankfurt. En 1913 la Academia Prusiana de Ciencias le encomienda la dirección de una estación de investigación sobre comportamiento de antropoides inaugurada en Tenerife en 1912.

Debido a la primera guerra mundial, Köhler regresó a Alemania hasta 1920; en 1921 ocupa la dirección del *Psychologisches Institut* de la Universidad de Berlín; en este mismo año funda (junto con Wertheimer, Koffka y otros), la *Psychologishe Forshung* (Investigación Psicológica), revista oficial de esta escuela. Köhler dirigió el Instituto hasta 1935, año en que se establece en Estados Unidos, debido a las dificultades a que se enfrentaba como judío. Allí, lo nombran profesor del *Swarthmore College*, funda una escuela y contribuye a difundir en América los principios de la Gestalt.

En 1925 y 1926 visita las universidades de Harvard y Clark; en 1934 lo llaman a Harvard para impartir "*Las conferencias William James sobre filosofía y psicología*", estas conferencias se iniciaron en 1929 e invitaban a científicos prestigiados para honrar la memoria de W. James.

Köhler escribió menos que Koffka y más que Wertheimer, sin embargo, fue el más leído por su elegancia y precisión en el estilo; además, tuvo mucho éxito como conferencista. En 1956, entre otros importantes honores, recibió de la APA (Asociación Americana de Psicología), el premio *Distinguished Award Contribution*, enfatizándose su valiosa contribución a la psicología de la percepción así como originales contribuciones a la función del cerebro.

Entre sus principales obras se encuentran: *Memorias de la Academia de Ciencias de Berlín* (1915), *Las configuraciones físicas en reposo y en estado estacionario. Una investigación de naturaleza filosófica* (1920), *The Mentality of Apes* (1925), *Psicología de la configuración* (1929), *Dinámica en Psicología* (1940). En 1972 se tradujo al castellano su obra póstuma: *Psicología de la forma. Su tarea y últimas experiencias.*

Otros autores

Además de los tres anteriores, Boring[26] cita a otros psicólogos importantes de la Gestalt; en Alemania estuvo Erich von Hornbostel (1877-1936), quien obtuvo el grado de doctorado en Berlín en 1900; realizó investigaciones con Wertheimer, durante la Primera Guerra Mundial, sobre la detección de los sonidos submarinos y publicaron un artículo sobre la localización del sonido en 1920. Fue el principal defensor de la unidad de los sentidos (1925), sugirió la hipótesis de que ciertos atributos como el volumen y la brillantez se aplican por igual a todos los sentidos; tenía un interés especial por la psicología de la música. Murió en Inglaterra en 1936.

Wolfgang Metzger (1899), recibió su doctorado en 1926 en Berlín; colaboró con Wertheimer en Frankfurt y luego lo sucedió en 1933, es conocido por su libro sobre la percepción visual (1936). También estaba Karl Duncker (1903-1940) quien, después de un año en Estados Unidos en la Universidad de Clark, regresa a Berlín para recibir su doctorado en 1926 y permaneció allí hasta 1938, año en el que viajó a *Swarthmore College*, donde falleció en 1940.

En Estados Unidos, R. M. Ogden, obtuvo su doctorado junto con Külpe en Würzburgo en 1903; durante varios años estuvo como profesor en Cornell y fue uno de los primeros en dar la bienvenida a la psicología de la Gestalt. R. H. Wheeler fue, en Kansas, un vigoroso seguidor de la Gestalt, mostrando la visión organísmica a todos sus seguidores; se le conoce por su libro *La ciencia de la psicología*, publicado en 1929. En Kansas también estaba J. F. Brown, doctorado en Yale; estudió dos años en Berlín y fue conocido por sus experimentos sobre la percepción de la velocidad y el movimiento.

---

[26] Boring, Edwin, *Historia de la psicología experimental*, p. 621.

Kripal Singh Sodhi (1911), nació en la India y fue profesor de la Universidad Libre de Berlín; investigador productivo en psicología social: estudió la personalidad Europa-América, en prejuicios y estereotipos nacionales, comunicación, etc. Por último, Wilhelm Whitte (1915); profesor de Tubinga, combinó Gestalt y técnicas proyectivas, en 1953 fundó la revista *Psychologische Beiträge* (Contribuciones psicológicas). (García y Moya, 1993).[27]

Kurt Lewin (1890-1947)

En opinión de García y Moya,[28] Kurt Lewin es uno de los psicólogos más sobresalientes de la psicología actual y principalmente, de la psicología social. En su obra existen dos vertientes: la psicología del individuo y la de grupo; en ambos aplica principios y conceptos similares derivados de la escuela gestaltista, en la cual se formó. Además, en su obra se encuentran también algunas influencias del psicoanálisis y del neoconductismo.

El matiz más importante de su trabajo es el de la *dinámica de grupos* y es conocido como el creador de esta técnica; en su preparación, influyó la actitud científica que predominó en la psicología del siglo XIX. Otro factor importante fue la obra de G. Le Bon sobre el carácter gestáltico de las descripciones que realiza acerca del comportamiento de la multitud. Fueron fructíferos los debates sobre el carácter de la realidad del grupo; los nombres más destacados fueron los de McDougall (para él, los grupos tienen una realidad independiente de los individuos que los integran) y Floyd H. Allpport (los grupos son sólo abstracciones y se rigen por las leyes de la psicología individual). También son interesantes las conclusiones de Elton Mayo a finales de la década de 1920, sobre el rendimiento laboral y su relación con el grupo de

---

[27] García Luis y Moya José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, p. 175.
[28] García Luis y Moya José*, op. cit.*, p. 176.

trabajo, y la obra de C. T. Barnard (1938) sobre la importancia de los grupos pequeños para el funcionamiento de las grandes organizaciones.

En psicoterapia grupal se encuentran los primeros intentos del noruego Ragnar Vogt (1900), que promueve que el enfermo viva en familias sanas; J. H. Pratten (1905) en Estados Unidos formaba grupos con los enfermos mentales; Green (1920) utiliza la misma técnica para sanar la tartamudez.

En su preparación también influyeron varios estudios experimentales; de esta manera, Kurt Lewin, miembro del grupo gestaltista de Berlín, que en 1932 emigra a Estados Unidos, llega a sistematizar las ideas gestaltistas, enriqueciéndolas con enfoques dinámicos, la idiosincrasia de la sociedad estadounidense y con los problemas pragmáticos psicosociales que prevalecían en ese momento.

Kurt Lewin reúne en su obra los conceptos de *geometría topológica* y *espacio hodológico*, en donde representa la dinámica de la psicología individual y por analogía a ésta, la dinámica del proceso grupal. El comportamiento grupal tiene cierta analogía, en cuanto a su estructura, con el comportamiento individual. Es sólo en cuanto a estructura debido a que las leyes que explican la dinámica grupal son fenómenos grupales, diferentes de lo individual.

Para Lewin, un espacio cerrado (geometría *topológica*) significa (independientemente de su forma: círculo, cuadrado, etc.), un todo con un sentido común, un todo relacionado, pero temporalmente abierto y dinámico. “Lewin define este campo como la totalidad de hechos psicológicos, coexistentes y mutuamente interdependientes; y espacio vital, como la totalidad de hechos determinantes de un comportamiento, sólo lo real tiene efectos (téngase o no conciencia de ello), y sólo lo presente es real (causalidad sistemática, que da valor sólo al aquí y ahora)”. [29]

---

[29] *Ibidem*., p. 177.

En el vértice de este campo hay una tensión la cual produce una serie casi infinita de variables psicológicas; en el vértice de un campo en tensión existen gran variedad de tensiones, y resulta de ellas (como fenómeno emergente) una fuerza (con dirección e intensidad), que va hacia la meta ambicionada; en su avance hacia ella pueden hallarse múltiples barreras (cuasi-físicas, cuasi-psicológicas y cuasi-conceptuales).

En el trasfondo de estos conocimientos está el estudio de la *dinámica del grupo.*

> El grupo es un todo cualitativamente distinto a la mera suma de sus componentes. Es un todo dinámico, un campo social. Es un campo con límites más o menos flexibles, dentro del cual están los miembros que constituyen el *in group* (grupo propio) y todos los que están fuera de ese grupo constituyen el *out-group* (grupo ajeno). En el in group se forma un clima de normas (jerarquía de valores, objetivos, o modo de ser típicos que lo diferencian de los demás. Cada individuo tiene sus tensiones y necesidades y el grupo, como un todo, tienen también sus tensiones y necesidades típicas y no coincidentes con la suma total de tensiones de los miembros, pero sí como un efecto emergente de ellas. Esto hace que puedan existir barreras dentro de un grupo (unos miembros con otros y todos con el grupo).[30]

Así, los miembros son las *regiones* del *campo* (grupo) y están más o menos conectadas entre sí; depende del tipo de comunicación que hay entre los integrantes (esta estructura puede reproducirse gráficamente en un *espacio topológico*). Producto de esas tensiones es la fuerza de acción del grupo, es la *dinámica del grupo*. El comportamiento grupal es cualitativamente distinto al individual; la dinámica de grupo puede representarse en un *espacio hodológico* que expresará las relaciones entre los miembros y la marcha del grupo: análisis de participación y proceso grupal, cohesión grupal, rigidez de barreras (lo que separa a un integrante de otro).

---

[30] *Loc. cit.*

El trabajo grupal se dirige (locomoción) a la meta; pueden existir conflictos de metas individuales con las del grupo. El grupo modula la distancia a la meta e influye sobre el nivel de aspiración; el grupo se caracteriza por la *interdependencia dinámica* de sus miembros.

Es en 1939 que Lewin utiliza por primera vez el término dinámica de grupos; en 1945 funda el Centro de Investigación Dinámica de Grupos en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (Universidad de Harvard). En 1946 se traslada a la Universidad de Ann-Arbor (Michigan) donde reorganiza el mismo centro de investigación de la dinámica de grupos en el Instituto de Investigaciones Sociales; en el verano de ese mismo año dirige en *New-Britain* (Connecticut) una sesión que da origen a una nueva técnica grupal: el *Training-Group* (en su época se llamaba: *BST Group o Basic Skills Training Group*. Kurt Lewin muere en 1947 en Bethel (Maine, Estados Unidos).

Sus principales obras son: *Teoría dinámica de la personalidad* (1935), *Principios de psicología topológica* (1936), *Manual de Psicología infantil* (1946), *Solución de los conflictos sociales* (1948), *La teoría de campo en la ciencia social* (1951).

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Busca información en internet o en los libros de la biblioteca y elabora una línea del tiempo con el nombre de cada uno de los representantes de la psicología de la Gestalt y los conceptos que investigó cada uno de ellos.

1.2.3 Fundamentos teóricos

La psicología de la Gestalt generó una cantidad importante de literatura, sin embargo, a continuación se revisará sólo una síntesis de los principios básicos de esta teoría (Boring).[31]

a) Las leyes de la forma

En 1933, aproximadamente, un enciclopedista encontró114 leyes de la Gestalt; la mayoría se aplicaba a la forma visual, todas ellas pueden reducirse a 12 principios básicos:

1) "Un campo perceptual tiende a organizarse adquiriendo una forma; las partes se conectan y los grupos de partes se unen para formar *estructuras*. La *organización* es natural e inevitable al tratarse de un *organismo*; que los organismos se organizan es una importante tautología de la psicología.

2) Uno de los principios fundamentales de esta organización es la estructuración del campo perceptual en *figura* y *fondo;* la figura aparece sobre el fondo y en la percepción visual posee un *contorno".*[32]

3) "Una estructura puede ser simple o compleja y el grado de complejidad será su grado de *articulación*.

4) Una *buena forma* es la que está bien articulada; tiende a dejar su huella en el observador, a persistir. Por ejemplo, un círculo es una buena forma".[33]

---

[31] Boring, Edwin, *Historia de la psicología experimental*, pp. 633-636.

[32] Íd.
[33] Íd.

5) “Una *forma fuerte* tiene cohesión y se resiste a la desintegración por el análisis de la atención o por la fusión con otra forma. Cuando existe conflicto, la forma más fuerte absorbe a la más débil.

6) Una *forma cerrada* es fuerte y buena, mientras que una *forma abierta* tiende a alcanzar el cierre completándose a sí misma como una buena forma, ganando estabilidad”.[34]

7) “Las organizaciones son naturalmente *estables*; una vez formadas, tienden a persistir cuando la situación original lo hace y la recurrencia de una parte tiende a reinstaurar el todo.

8) Cuando las formas se completan, tienden a la *simetría*, el equilibrio y la proporción”.[35]

9) “Las unidades *adyacentes* y las de tamaño, forma y color *similar* tienden a combinarse en un todo mejor articulado.

10) La organización tiende a formar *todos* estructurados que son *objetos.* Por tanto, las formas organizadas tienen *significados”.*[36]

11) “Una forma articulada (que es un objeto) tiende a preservar su propia forma, tamaño y color a pesar de los cambios de la situación de estímulo. A esta estabilidad se le llama *constancia del objeto.*

12) La organización, la forma y, por consiguiente, el carácter del objeto dependen de las *relaciones* entre las partes y no de las características particulares de las partes. Por lo tanto, si las partes cambian y las relaciones se mantienen constantes, la forma o el objeto permanecerán iguales, como sucede por ejemplo en una melodía transpuesta. Este hecho de la persistencia de la forma con la *transposición* es un principio básico de la *relatividad* que está presente en toda percepción y discriminación”.[37]

---

[34] Íd.
[35] Íd.
[36] Íd.
[37] Íd.

b) La relatividad y la transposición

Los wundtianos hablaban de las sensaciones observables, pero siempre que realizaban una observación precisa, siempre que medían una sensación, estaban observando relaciones y no sensaciones relacionadas. La psicofísica observa sólo relaciones y Wundt, al reconocer este hecho, sugirió que el principio de la *ley de Weber* podía localizarse entre la sensación y el juicio que se hace de ella, con sensaciones proporcionales en magnitud al estímulo, pero estando el juicio dominado por una *ley de relatividad*. De tal forma que pareciera que todos los individuos reconocen el hecho de la relatividad pero no la consecuencia de que, cuando se observan relaciones, es posible la transposición.

"Resultaba interesante que un psicólogo de la Gestalt demostrara que un animal, luego de haber aprendido a escoger el objeto más grande o más brillante, continuara haciéndolo aún cuando estos objetos se cambiaran, de tal manera que ahora rechazaba el objeto que antes había preferido. Aprender a preferir un círculo de 6 pulgadas a uno de 4 es haber aprendido a preferir uno de 9 a uno de 6, si lo que en realidad se ha aprendido es a elegir el más grande. Aprender a aceptar un objeto en una relación es aprender a rechazarlo en otra, porque la aceptación o el rechazo dependen, no del objeto, sino de la relación".[38]

En realidad, los casos más simples de constancia de objeto no son nada más que ejemplos del principio de relatividad; el objeto es el mismo ya que se le define a partir de relaciones que no cambian.

c) La constancia del objeto

"Los objetos percibidos tienden a permanecer constantes en tamaño cuando varía su distancia del observador y, por consiguiente, el tamaño de sus

[38] Íd.

imágenes retinianas. Tienden a permanecer constantes en su forma cuando se altera el ángulo desde donde se le observa y, de esta manera, la forma de sus imágenes retinianas se modifica; tienden a permanecer constantes en brillantez cuando varía la intensidad de la iluminación, y en matiz cuando varía la composición del color de la iluminación. La constancia se mantiene en forma suficiente en condiciones cambiantes si el observador tiene información sobre las mismas, pero, cuando disminuye su habilidad para juzgar la situación total (mediante una pantalla u otro instrumento), se reduce la constancia".[39]

d) La dinámica de campo

La preocupación de los psicólogos de la Gestalt por los *todos* dirigió a sus discípulos a utilizar *la teoría de campo*; el orden de los elementos de la experiencia en forma articulada se puede comprender algunas veces si son tomados en cuenta los materiales como formaciones de campos de fuerzas que actúan entre sí o de un campo de fuerzas que se comporta de manera similar a un campo de acción eléctrico o magnético. Köhler y Wallach llevaron a cabo un estudio sobre los efectos posteriores de la figura en 1944, en los cuales se describen varios de estos casos.

Por otro lado, para Köhler cualquier campo es *dinámico,* incluso un campo de fuerzas estáticas que actúan para mantener el equilibrio; no creía que la mecánica estuviera dividida en estática y dinámica, ni que la hidráulica lo estuviera en la hidrostática e hidrodinámica. En cambio, opuso la dinámica libre de los campos con muchos grados de libertad a la cinemática de las máquinas que tienen pocos grados de libertad.

"La palabra *dinámica* tiene la ventaja de no sonar mentalista, de liberar el principio organizador de la percepción de conceptos como inferencia consciente, asociación, contexto, propósito, actitud. Además, respalda la teoría

[39] Íd.

del *isomorfismo,* la cual asevera que la dinámica de la percepción coincide con la dinámica del cerebro".[40]

e) El isomorfismo

"Los tres psicólogos de la Gestalt respaldaron el *isomorfismo*, la teoría de que el campo perceptual corresponde a un campo cerebral excitatorio subyacente en sus relaciones de orden, aunque no en forma exacta. La correspondencia es topológica y no topográfica; los puntos adyacentes de un sistema corresponderán a los del otro, pero la forma del uno podrá ser distorsionada en el otro".[41]

Wertheimer mostró esta posición en 1912 cuando sugirió que el movimiento aparente para el desplazamiento discreto de la estimulación podía deberse a un cortocircuito en el cerebro entre dos posiciones excitadas. Koffka apoyó esta idea en un texto que publicó en 1935 y Köhler organizó su investigación en torno a la misma. Por tanto, esta teoría se asocia a la psicología de la Gestalt.

1.2.4 Método

García y Moya[42] explican que la metodología utilizada por los gestaltistas tiene como base una actitud ecléctica: una base fenomenológica, el principio del isomorfismo (que justifica muchas de sus inferencias por analogía), una marcada preferencia por el enfoque cualitativo, sin menospreciar los resultados de un estudio cuantitativo apropiado y una posición antianalítica (tomando el análisis en el sentido de la búsqueda de partes no reales.

Así, los gestaltistas no se sintieron esclavos de un solo método, utilizaban cualquier procedimiento que resultara eficaz para estudiar el

---

[40] Íd.
[41] Íd.
[42] García Luis y Moya José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, pp. 180-182.

problema que les preocupaba. Köhler menciona las dos grandes vertientes que el psicólogo puede usar en su investigación, dependiendo de la doble faceta del objeto de estudio; decía que el comportamiento depende de los procesos dinámicos del organismo y de las condiciones externas. De esta forma, en psicología pueden usarse métodos objetivos y de introspección sobre la experiencia directa (con base en el principio del isomorfismo y considerando que existen muchos procesos dinámicos que no pueden comprenderse directamente). Considerando la actitud fenomenológica, afirma que es científicamente válido el informe de un individuo sobre el significado de su experiencia interna así como de su expresión espontánea (aunque no sean científicas, lo importante es que sea una descripción de los fenómenos).

Köhler defiende el método analítico de la Gestalt como método científico. Un procedimiento frecuente fue el uso de demostraciones o ejemplificaciones gráficas (líneas, puntos, colores, figuras en distintas posiciones) de las que generarían muchas leyes perceptivas.

Los gestalistas utilizaban también la experimentación y querían descubrir cómo los sujetos reaccionan (y si lo hacen) ante situaciones de Gestalt (ante todos), o ante algún elemento particular del todo. El experimento de Wertheimer, por ejemplo, es sencillo y muy importante para esta escuela: si existen dos estímulos luminosos y fijos que están a cierta distancia y que se muestran sucesivamente en un periodo de tiempo idóneo, pese a ser estímulos estáticos, son capaces de ofrecer la sensación de desplazamiento, la cual es tan real como la de un auténtico desplazamiento de estímulos.

También son clásicos los experimentos sobre *einsicht* (juicio) en los que las situaciones experimentales variaban:

1) Una barrera que se interpone entre el sujeto y la meta; para llegar a la meta el animal tiene que entender la relación lugar-meta (hacer una composición del lugar); inclusive en ocasiones esto obliga al animal a alejarse de la meta para, dando una vuelta, poder conseguirla.

2) El uso de instrumentos (cañas, cajones, etc.) para alcanzar el estímulo.

3) Los elementos de transposición, propuestos por Köhler en 1918, que demostraban que el animal aprendía a responder no a estímulos específicos, sino a relaciones (al objeto más oscuro, por ejemplo).

En cuanto a la orientación metodológica cuantitativa y cualitativa, Köhler parece preferir (en ese momento histórico de la psicología), los estudios cualitativos, aunque le parecen útiles los procedimientos cuantitativos. El *isomorfismo* es un principio metodológico en el que se apoyan, con frecuencia, las investigaciones de la Gestalt.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Con base a la información obtenida de Internet o de libros de la biblioteca, elabora un ensayo en donde realices un análisis de la teoría de la Gestalt, además deberás explicar cada una de las leyes de la forma con ilustraciones.

AUTOEVALUACIÓN

1) Define los principales fundamentos teóricos de Wundt: proceso mental, la ley mental y la apercepción.

2) Menciona las fases del proceso metodológico propuesto por Wundt.

3) Quiénes son los principales representantes de la psicología de la Gestalt.

4) Describe las leyes de la forma propuesta por los psicólogos de la Gestalt.

5) En qué consiste el isomorfismo.

Respuestas:

1)

Proceso mental: Wundt otorgó a los elementos (que componían a la conciencia), el nombre de *proceso mental.* Este término manifiesta que la experiencia es activa, en el sentido de un proceso cambiante. Esta postura conduce a la teoría de la realidad de Wundt, en la cual afirma que la mente, al ser real, es fenoménica y, por ende, no sustancial.

Ley mental: "Wundt definió una serie de leyes del proceso psíquico a las que llamó *leyes de la causalidad psíquica*, según las cuales los elementos simples se combinan para configurar los fenómenos complejos de la mente".[43] Existen tres leyes psicológicas de relación: *Ley de las resultantes psíquicas, Ley de las relaciones psíquicas, Ley de los contrastes psíquicos.*

Apercepción: "Wundt encontró que dentro de la conciencia había un punto de fijación donde los contenidos serían percibidos de forma más clara y distinta; a

[43] Op. Cit.

esto lo llamó *apercepción* la cual *tiene carácter activo y es la responsable de la estructuración y dirección de la experiencia. La apercepción constituye el mecanismo central de la causalidad psíquica, que es totalmente distinta de la física, ya que implica propósitos, valores y es capaz de anticipar el futuro".*[44]

2)

Observación directa de la conciencia buscando sus componentes más elementales.

Descripción de lo observado. Para realizarla, se debían utilizar términos objetivos y claros.

Descubrimiento de leyes. Una vez que se obtienen las unidades simples que componen la conciencia, por medio de la observación y la descripción, el siguiente paso es descubrir la forma en que se mezclan entre sí para formar los elementos complejos de la experiencia consciente y cuáles son las leyes que rigen su combinación.

Explicación de las combinaciones. Aquí tiene su aplicación el paralelismo psicofísico y éste le sirvió para explicar cómo se combinaban los elementos simples: al comenzar por la dificultad que representa la observación de la conciencia, hace uso de una ciencia física de la naturaleza paa su explicación: a fisiología del cerebro y del sistema nervioso.

3)

Max Wertheimer, Kurt Koffka, Wolfgang Köhler

4)

a) "Un campo perceptual tiende a organizarse adquiriendo una forma; las partes se conectan y los grupos de partes se unen para formar

[44] Op. Cit.

estructuras. La *organización* es natural e inevitable al tratarse de un *organismo"*[45]; que los organismos se organizan es una importante tautología de la psicología.

b) "Uno de los principios fundamentales de esta organización es la estructuración del campo perceptual en *figura* y *fondo;* la figura aparece sobre el fondo y en la percepción visual posee un *contorno.*

c) Una estructura puede ser simple o compleja y el grado de complejidad será su grado de *articulación"*.[46]

d) "Una *buena forma* es la que está bien articulada; tiende a dejar su huella en el observador, a persistir. Por ejemplo, un círculo es una buena forma".[47]

e) "Una *forma fuerte* tiene cohesión y se resiste a la desintegración por el análisis de la atención o por la fusión con otra forma. Cuando existe conflicto, la forma más fuerte absorbe a la más débil.

f) Una *forma cerrada* es fuerte y buena, mientras que una *forma abierta* tiende a alcanzar el cierre completándose a sí misma como una buena forma, ganando estabilidad".[48]

g) "Las organizaciones son naturalmente *estables*; una vez formadas, tienden a persistir cuando la situación original lo hace y la recurrencia de una parte tiende a reinstaurar el todo.

h) Cuando las formas se completan, tienden a la *simetría*, el equilibrio y la proporción".[49]

i) "Las unidades *adyacentes* y las de tamaño, forma y color *similar* tienden a combinarse en un todo mejor articulado.

j) La organización tiende a formar *todos* estructurados que son *objetos.* Por tanto, las formas organizadas tienen *significados".*[50]

---

[45] Op. Cit.
[46] Op. Cit.
[47] Op. Cit.
[48] Op. Cit.
[49] Op. Cit.
[50] Op. Cit.

k) “Una forma articulada (que es un objeto) tiende a preservar su propia forma, tamaño y color a pesar de los cambios de la situación de estímulo. A esta estabilidad se le llama *constancia del objeto.*

l) La organización, la forma y, por consiguiente, el carácter del objeto dependen de las *relaciones* entre las partes y no de las características particulares de las partes. Por lo tanto, si las partes cambian y las relaciones se mantienen constantes, la forma o el objeto permanecerán iguales, como sucede por ejemplo en una melodía transpuesta”.[51]

5)

“Esta teoría explica que el campo perceptual corresponde a un campo cerebral excitatorio subyacente en sus relaciones de orden, aunque no en forma exacta. La correspondencia es topológica y no topográfica; los puntos adyacentes de un sistema corresponderán a los del otro, pero la forma del uno podrá ser distorsionada en el otro”.[52]

[51] Op. Cit.
[52] Op. Cit.

UNIDAD 2

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN SUIZA

OBJETIVO

El estudiante identificará, describirá y explicará los conceptos teóricos propuestos por J. Piaget.

TEMARIO

2.1 LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

2.1.1 ANTECEDENTES

a) *Investigaciones realizadas por J. Piaget.*

2.1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

a) *Etapas del desarrollo cognitivo*

1) *Etapa sensoriomotora*

2) Etapa preoperatoria

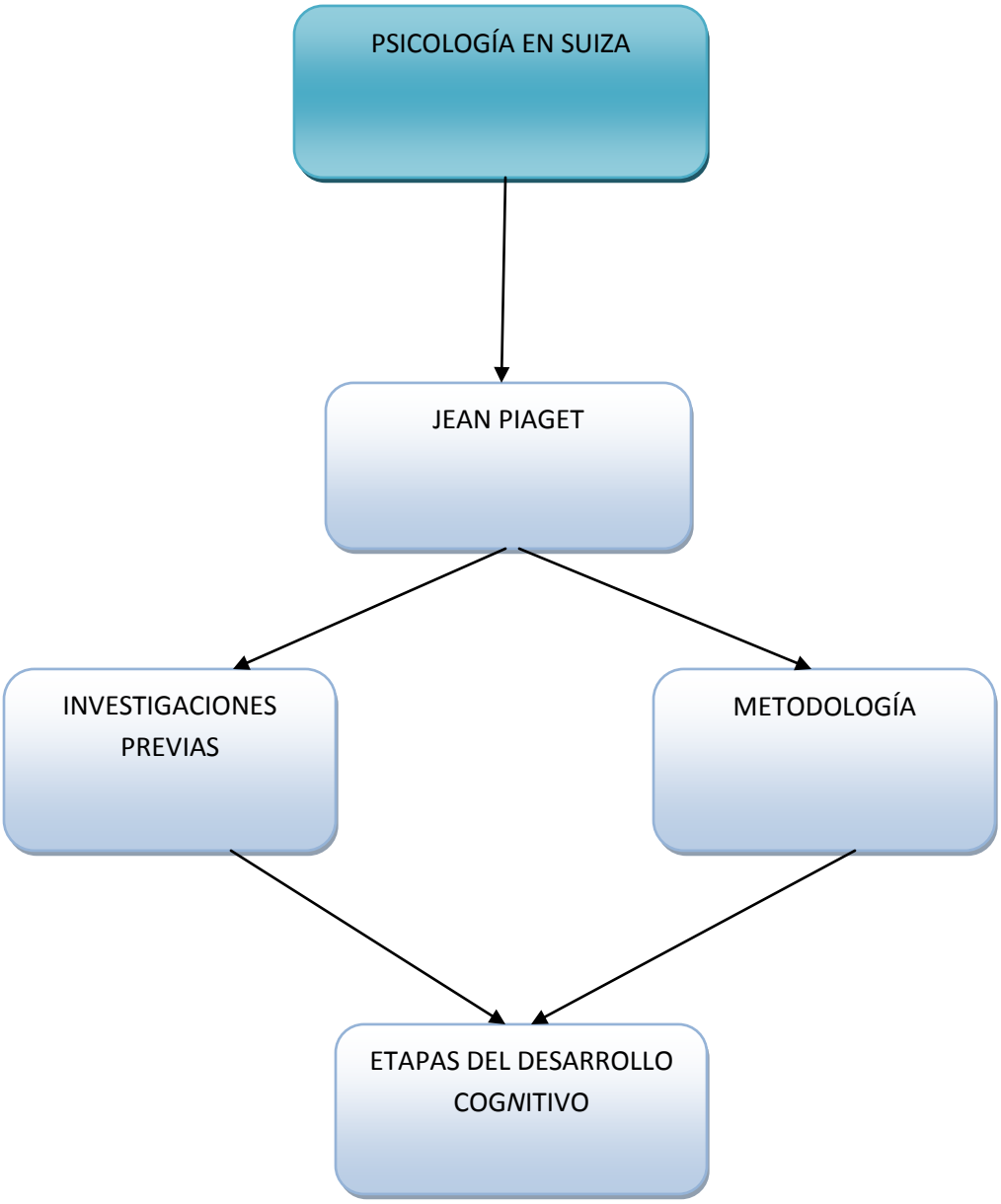
3) Etapa de las operaciones concretas

4) Etapa de las operaciones formales

2.1.3 MÉTODO

a) *El método clínico-crítico*

MAPA CONCEPTUAL



INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se expone una sinopsis histórica de la vida y obra de Jean Piaget así como las fases de investigación que realizó; aunado a esto, se describen las diferentes etapas del desarrollo cognitivo que postuló y, por último, se explica en qué consiste la metodología utilizada en la investigación psicogenética.

2.1 LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

2.1.1 Antecedentes

De acuerdo con Gondra, J.[53] la revolución tecnológica producida en el ámbito de la informática después de la Segunda Guerra Mundial ofreció una nueva perspectiva para el estudio de la mente y la cognición llegó ocupar un lugar importante en la psicología. Así, la escuela gestaltista de Berlín, la Escuela de Moscú de Lev S. Vigotski y sus seguidores Alexander R. Luria y Alexei Leontiev, la escuela factorialista de Londres y el departamento psicológico de Cambridge, dirigido por Sir Frederic C. Bartlett, mostraron gran interés por los procesos cognitivos.

Por otro lado, la *revolución cognitiva* promovió la teoría del desarrollo cognitivo infantil del suizo Jean Piaget (1896-1980), una de las figuras más destacadas del *cognitivismo* moderno. Aunque sus trabajos eran conocidos en Europa desde los años treinta, en Estados Unidos no llegaron al público hasta inicios de los sesenta, a partir de la publicación del libro *La psicología evolutiva de J. Piaget* (1963/1971).

Es importante mencionar que, en el área de la psicología educativa, J. Piaget es considerado uno de los iniciadores del paradigma *psicogenético constructivista* (Hernández, G.).[54]

Gondra, J.[55] afirma que los trabajos de Piaget sobre el desarrollo infantil representan un aspecto parcial de una obra más amplia que abarca muchas disciplinas tales como la zoología, biología, teología, lógica, historia de la ciencia, sociología y, principalmente, la *epistemología genética.*

---

[53] Gondra, José María, *Historia de la Psicología, introducción al pensamiento psicológico moderno, Volumen II: escuelas, teorías y sistemas contemporáneos*, p. 340.
[54] Hernández, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, p. 171.
[55] *Loc. cit.*

Piaget se consideró a sí mismo un *epistemólogo genético*, es decir, un científico dedicado al estudio de los orígenes y desarrollo del conocimiento en todas sus dimensiones (tanto individuales como colectivas). El desarrollo cognitivo del niño no era más que el estadio preliminar de un proyecto de mayor alcance para explicar las formas superiores del conocimiento y diferenciarlas de las inferiores. Su obra magna fue un libro en tres volúmenes, la *Introducción a la epistemología genética* (1950); en el cual reconstruyó la evolución del pensamiento matemático, físico, biológico, psicológico y sociológico, con apoyo del método socio-histórico (método histórico-crítico).

Piaget fue una mezcla de científico y filósofo que dedicó buena parte de su vida a la psicología. Siendo aún joven, el contacto con la filosofía le provocó una intensa crisis personal, al constatar la dificultad de conciliar dos mundos tan distintos como el de la verdad científica y la creencia personal. La crisis terminó cuando decide estudiar el conocimiento desde una perspectiva biológica, ya que la biología fue su primera vocación científica.

Así, enfocó el problema del conocimiento desde la biología y concibió la razón humana como una prolongación de las funciones básicas de la *asimilación* y la *acomodación*. Entre la biología y la teoría del conocimiento se encontraba la psicología, una disciplina esencial para conocer los orígenes de la razón individual.

a) Investigaciones realizadas por J. Piaget.

Gondra, J.[56] menciona que en la evolución de Piaget se pueden señalar tres fases distintas; la primera corresponde a los años de juventud (época de crisis que finalizó en 1918). La segunda abarca el periodo entre las dos Guerras Mundiales, durante el cual desarrolló su teoría de la inteligencia infantil. La tercera inició a finales de los años cuarenta y alcanzó su esplendor en 1956 con

---

[56] Gondra, José María, *Historia de la Psicología, introducción al pensamiento psicológico moderno, Volumen II: escuelas, teorías y sistemas contemporáneos*, pp. 341-343.

la fundación del Centro Internacional de Epistemología Genética de la Universidad de Ginebra.

1) *Periodo inicial*. Jean Piaget nació el 9 de agosto de 1896 en Neuchatel (pequeña ciudad suiza); fue el primogénito de Arthur Piaget (1865-1952), profesor de la universidad y especialista en historia medieval; y de Rebecca Suzanne Jackson (1872-1942), una mujer religiosa que simpatizaba con el socialismo y tenía un carácter *neurótico*. Antes de cumplir once años, Piaget ingresó al museo de historia natural como asistente y, ese mismo año (1907), publicó su primer artículo en una revista científica, un breve estudio sobre un gorrión albino que había visto en el parque.

   Piaget estudió el bachiller en el Instituto de Neuchatel (1912-1915); en esta etapa realizó muchos trabajos científicos y participó en las sociedades suizas de zoología y ciencias naturales. Sin embargo, al mismo tiempo, padeció una crisis religiosa que sería importante en su evolución intelectual. Educado por su madre en el protestantismo y con un padre escéptico, experimentó un fuerte conflicto entre la ciencia y la religión, entre el mundo de la verdad y el mundo de los valores.

   En 1912, su padrino le habló del libro de Bergson sobre *La evolución creadora* (1907/1973) con la intención de contrarrestar lo que consideraba una excesiva polarización en la ciencia. En 1914, Piaget se incorporó a la Asociación Suiza de Estudiantes Cristianos y participó en sus actividades; para él, la juventud cristiana tenía el reto de transformar la sociedad y hacer que la doctrina de Cristo fuera una realidad en el mundo.

   En 1915, Piaget ingresó a la facultad de ciencias naturales de la Universidad de Neuchatel pero, debido a una enfermedad, tuvo que permanecer en reposo una larga temporada en un pueblo de los Alpes. Allí, sufrió una intensa transformación personal, la cual describió en una novela autobiográfica titulada *Recherche* (1918).

En 1918, recuperado de la enfermedad, se doctoró en ciencias naturales con una tesis sobre los moluscos de Valais. Posteriormente, se traslada a Zurich para conocer la nueva psicología experimental, pero no encuentra nada significativo en el laboratorio de la universidad; le resultaron más interesantes las clases de Eugen Bleuler (1857-1939), Carl C. Jung (1875-1951) y otros psicoanalistas distinguidos.

2) *Desarrollo cognitivo del niño*. En el otoño de 1919, Piaget emigra a París para estudiar en la Soborna; asistió al curso de psicología patológica de Georges Dumas (1866-1946), que lo familiarizó con el *método clínico-crítico*; y a las clases de filosofía de la ciencia de Léon Brunschvicg (1869-1944), quien influyó en su teoría del conocimiento. Además, colaboró con Théodore Simon (1873-1961), asistente del fallecido Alfred Binet, en la estandarización de tests de razonamiento. Esta tarea no lo entusiasmó, sin embargo, le brindó su primer campo de investigación psicológica: el pensamiento y razonamiento del niño.

Piaget no se limitó a aplicar los tests, sino que hizo infinidad de preguntas a los niños, en especial acerca de los errores que cometían. Las respuestas le mostraron que el razonamiento lógico no era innato y evolucionaba en función de la *equilibración* de las estructuras mentales. Con base en estos resultados publicó los artículos: *El desarrollo de la noción de parte en el niño* (1921); *La multiplicación lógica y los comienzos del pensamiento formal en el niño* (1922) y *El pensamiento simbólico y el pensamiento del niño* (1923). En este último, estudió las relaciones entre el pensamiento infantil y el simbolismo psicoanalítico y lo envió a Edouard Claparède para su publicación en la revista *Archives of Psychologie.*

Edouard Claparède (1873-1940) fue otra de las figuras sobresalientes de la psicología suiza. Fundador de los *Archives* y director del laboratorio de Ginebra, en 1912 fundó el Instituto Rousseau para estudiar la psicología del niño. Impresionado por el artículo de Piaget, le ofrece un cargo en el Instituto y éste se traslada a Ginebra en 1921.

En el Instituto Rousseau, Piaget tuvo tiempo suficiente para continuar sus investigaciones sobre el razonamiento infantil y publicó cuatro libros: *El lenguaje y el pensamiento del niño* (1923), *El juicio y el razonamiento en el niño* (1924), *La representación del mundo en el niño* (1926) y *La causalidad física en el niño* (1927). También publicó *El criterio moral en el niño* (1932), en el que describió el desarrollo de la moralidad desde la dependencia primaria de las normas externas hasta una moral autónoma basada en los valores propios.

Los libros despertaron el interés de los psicólogos evolutivos por su novedoso enfoque, pero tenían el inconveniente de limitarse al pensamiento verbal y, además, no ofrecían una explicación sólida del desarrollo intelectual. Piaget se conformó con las nociones descriptivas de la época, tales como egocentrismo, sincretismo, yuxtaposición, etc., y no intentó ofrecer una explicación más amplia. Pese a esto, los libros incluían una cantidad considerable de observaciones importantes, realizadas con una metodología que recordaba al método clínico.

En 1925, Piaget impartió la cátedra de filosofía en Neuchatel así como los cursos de filosofía de la ciencia y psicología experimental hasta que, en 1929, regresó a Ginebra como profesor de historia del pensamiento científico y director adjunto del Instituto Rousseau; en 1933 fue codirector de dicho Instituto junto con E. Claparède y Pierre Bovet (1878-1965).

Hernández, G.[57] refiere que, durante ese periodo, Piaget se dedicó a investigar los orígenes de la inteligencia mediante minuciosas observaciones de niños muy pequeños (sus propios hijos); estos trabajos le permitieron realizar la descripción de la *etapa sensoriomotora.* El tipo de observaciones que hizo puede describirse bajo el título de *observación crítica*, ya que no consiste en una observación pasiva sino inducida.

---

[57] Hernández, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, p. 172.

Gondra, J.[58] explica que en esos estudios, Piaget superó el verbalismo de sus primeros trabajos y propuso a los niños problemas prácticos y observó sus conductas. Las obras que publicó fueron *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1936) y *La construcción de lo real en el niño* (1937).

Posteriormente, pretendió explicar la siguiente etapa del desarrollo intelectual; en sus trabajos sobre la reversibilidad de las operaciones del pensamiento (1937), la adición y sustracción lógica (1937) y las relaciones entre las clases lógicas y el número (1937). La exposición más completa de la teoría la presentó en *Clases, relaciones y números: ensayo sobre los agrupamientos de la logística y la reversibilidad del pensamiento* (1942).

En 1939, Piaget obtiene la cátedra de sociología de Ginebra y escribe varios artículos sobre el tema que luego recopilaría en el libro *Estudios sociológicos* (1965). Al año siguiente es nombrado director del laboratorio psicológico en el Instituto Rousseau y utiliza las instalaciones para investigar la percepción de los niños y comparar su teoría con la de los psicólogos de la Gestalt; esos estudios fueron publicados en *Los mecanismos perceptivos* (1961) y *La imagen mental del niño* (1966).

Además, estudió el pensamiento preoperatorio del niño de dos a cinco años en *La formación del símbolo en el niño* (1945) y llevó a cabo investigaciones sobre el número, la cantidad física, el tiempo, el movimiento y la velocidad, el espacio y la geometría. Finalmente, en el libro *Psicología de la inteligencia* (1947) recopiló las clases dictadas en el Colegio de Francia (en 1942 durante la ocupación nazi).

3) *Epistemología genética*. Una vez definidas las líneas principales del desarrollo cognitivo del niño, Piaget estudió los orígenes y evolución del

---

[58] Gondra, José María, *Historia de la Psicología, introducción al pensamiento psicológico moderno, Volumen II: escuelas, teorías y sistemas contemporáneos*, pp. 344-345.

pensamiento científico en *Introducción a la epistemología genética* (1950); además escribió varias obras teóricas sobre lógica operativa. Sin embargo, eso no le impidió publicar otro libro *De la lógica del niño a la lógica del adolescente* (1955), dedicado a la última etapa del desarrollo (caracterizada por las operaciones formales del pensamiento lógico).

En 1956, se funda el Centro Internacional de Epistemología Genética de la Universidad de Ginebra, un centro interdisciplinar destinado al estudio científico del conocimiento; Piaget colaboró con especialistas de otras disciplinas y coordinó los *Estudios de psicología genética*, en los cuales se informaba de las investigaciones realizadas.

La última fase de su carrera fue muy productiva; investigó la memoria, intentó una síntesis de la biología y la psicología en *Biología y conocimiento* (1967) y publicó los libros *Lógica y conocimiento científico* (1967) y *Epistemología de las ciencias del hombre* (1970). También escribió obras dirigidas al público: *Seis estudios de psicología* (1964), *El estructuralismo* (1968), *Psicología del niño* (1966) y *Epistemología genética* (1970), las cuales conforman la mejor introducción a su obra.

En la siguiente década, publicó *La equilibración de las estructuras cognitivas, problema central del desarrollo* (1975); libro en el que desarrolló sus ideas sobre el principio del equilibrio, y *La toma de conciencia* (1974). Por último, investigó los procesos de la abstracción reflexiva (1977), la generalización (1978), las correspondencias (1980) y la dialéctica (1980).

Después de su muerte, sucedida en 1980, se publicaron los dos volúmenes de *Posibilidad y necesidad* (1981), un libro sobre *Psicogénesis e historia de las ciencias* (1983) y *Hacia una lógica de las significaciones* (1987).

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Realiza un cuadro sinóptico en donde se muestren los principales antecedentes de Piaget así como las investigaciones realizadas (fechas y conceptos que fue elaborando).

Realiza una web tour en donde observes un video con las investigaciones que realizó Piaget y elabora un resumen. Realizar discusión en el grupo sobre el video.

2.1.2 Fundamentos teóricos

Gondra, J.[59] menciona que Piaget se enfocó en el desarrollo intelectual, considerándolo como un proceso de equilibración o aumento del equilibrio en las relaciones con el medio ambiente, el que podían identificarse una serie de fases cualitativamente diferentes.

El niño nace con estructuras físicas hereditarias, como el sistema nervioso; hereda los reflejos innatos de prensión, succión, etc., que dan origen a las primeras estructuras de la inteligencia cuando son modificados por la experiencia. La maduración biológica, la interacción con el medio ambiente (físico y social) y, principalmente, la tendencia al equilibrio, establecerían los factores básicos del desarrollo intelectual.

La inteligencia estaba vinculada con las funciones biológicas de la *organización* y la *adaptación*, las cuales se mantenían invariables durante el desarrollo y eran comunes a todas las especies. La *organización* tenía nexo con la interrelación de todas las operaciones intelectuales y daba como resultado las *estructuras de conjunto* que caracterizaban las etapas del desarrollo evolutivo.

---

[59] Gondra, José María, *op. cit*., pp. 347-349.

La *adaptación* implicaba dos funciones: la *asimilación* y la *acomodación*. Mediante la *asimilación*, los objetos físicos se convierten en parte del sí mismo (individuo), como sucede, por ejemplo, en la digestión de los alimentos; de la misma forma, los objetos del mundo físico son modificados para integrarlos en las estructuras cognitivas del niño.

La *acomodación* supone la transformación de las estructuras con el objetivo de vencer las resistencias del medio ambiente; así como el estómago va cambiando a medida que el niño ingiere alimentos sólidos, de la misma manera sus estructuras cognitivas son modificadas por la asimilación de nuevos objetos. Por ejemplo, cuando un niño de cuatro meses ve un juguete e intenta sujetarlo, sus dedos se acomodan a su tamaño y distancia. Ambas funciones (asimilación y acomodación), son complementarias; en el ejemplo anterior, el niño acomoda sus movimientos al juguete y, al mismo tiempo, lo asimila a sus esquemas de acción, transformándolo en un *objeto a sujetar.*

a) Etapas del desarrollo cognitivo

Piaget definió cuatro etapas en el desarrollo intelectual: la etapa sensoriomotora (0-2 años), la preoperatoria (2-7 años), la de las operaciones concretas (7-12 años) y la de las operaciones formales (12-15 años).

1) Etapa sensoriomotora. Aunque el niño es incapaz de pensar durante los dos primeros años de vida, sus acciones muestran cierto orden y coherencia; la inteligencia sensoriomotora tiene sus orígenes en los primitivos reflejos de chupar, sujetar, llorar, balbucear, moverse, etc., del primer estadio.

En el estadio II, se adquieren los primeros hábitos a partir de los reflejos. De esta forma, el niño de dos meses adquiere el hábito de chuparse el dedo y reproduce el resultado con su propio cuerpo en lo que Piaget designó *reacciones circulares primarias.*

El estadio III, involucra la coordinación visual, aprehensión de objetos, que permiten al niño sujetar los objetos de su campo visual. También surgen las *reacciones circulares secundarias*, consistentes en recrear un efecto observado en el medio ambiente repitiendo la acción que lo produce. Por ejemplo, un niño repite varias veces la acción de sujetar una cuerda de la que cuelgan varios sonajeros para moverlos. De acuerdo con Piaget, las reacciones circulares secundarias representan el umbral de la inteligencia, el inicio de la diferenciación entre medios y fines.

En el estadio IV, el niño adquiere la coordinación entre medios y fines. Cuando se coloca un objeto lejano, toma la mano del adulto y trata de llevarla hasta el objeto. El estadio V, que comienza a los once o doce meses, se caracteriza por la búsqueda de instrumentos nuevos mediante la diferenciación de los esquemas ya adquiridos. Aparecen las reacciones circulares terciarias, las cuales conducen a repetir los resultados exitosos variando las condiciones; el niño descubre un nuevo efecto de la acción y la modifica para observar sus consecuencias. Su atención se enfoca más en los resultados y menos en la acción; busca la variación y esto le permite formar nuevos esquemas. La acción se organiza en una totalidad de medios y fines más coordinada que en las etapas anteriores.

En relación con los *esquemas*, Hernández, G.[60] "afirma que en el esquema conceptual piagetiano, se debe partir de la categoría de la *acción.* La acción es esencial tanto para la supervivencia biológica como para el desarrollo de la cognición; en ésta última, el sujeto actúa para conocer al objeto y en ello se encierra el principio básico de toda interacción recíproca del sujeto y el objeto en el proceso del conocimiento. Así, por más primitivas que sean dichas acciones (por

[60] Hernández, Gerardo, *op. cit.*, p. 178.

ejemplo, los reflejos innatos) son consecuencia de cierto patrón de organización endógeno que posee el sujeto. No puede existir una acción (cualquier aproximación del sujeto al objeto) en que no intervenga algún tipo de organización interna que la origine y regule. A las unidades de organización que posee el sujeto cognoscente, Piaget las llamó *esquemas*;"[61] son los *ladrillos* de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo; los esquemas se ejercitan, organizan, diferencian e integran en formas cada vez más complejas. "Una totalidad organizada de esquemas, con ciertas leyes de composición y transformaciones, forman una *estructura* de conocimiento. Así, hay esquemas y estructuras que intervienen en la regulación de las interacciones del sujeto con la realidad y, a su vez, sirven como marcos asimiladores mediante los cuales se incorpora la nueva información (producto de las interacciones sujeto-objeto)".[62]

Siguiendo con Gondra, J.[63], el periodo sensoriomotor termina con el estadio VI, caracterizado por la creación de instrumentos; el niño realiza muchas combinaciones y parece anticipar las acciones que dirigen a la solución. Los esquemas sensoriomotores desembocan en un tipo de lógica de la acción que constituye el punto de partida de las futuras operaciones del pensamiento.

Así, en esta etapa el niño empieza a construir el mundo de acuerdo a las categorías del *objeto permanente*, espacio, tiempo y causalidad. Al principio, su universo está centrado en su propio cuerpo sin embargo, hacia el año y medio, esto se modifica y comienza un proceso en el que

---

[61] Ibíd.
[62] Ib´d.
[63] Gondra, José María, *Historia de la Psicología, introducción al pensamiento psicológico moderno, Volumen II: escuelas, teorías y sistemas contemporáneos*, pp. 349-351.

se ve a sí mismo como un objeto más en un mundo de objetos permanentes.

Esta noción de *objeto permanente* es uno de los logros fundamentales de esta etapa; el niño reconoce la presencia de objetos localizados en un espacio estable y es capaz de utilizar todos los desplazamientos de movimientos para reconstruir su posición espacial. Por ejemplo, lleva un juguete a una esquina de la habitación y luego lo regresa a su lugar; una acción que corresponde a la operación inversa de los grupos matemáticos. En cambio, las relaciones causales tienen un desarrollo más lento; la construcción de la causalidad es más difícil que la del espacio y tiempo.

Al final del segundo año, el niño se relaciona de manera eficaz con el medio, es capaz de manipular objetos y utilizarlos como instrumentos, pero estas operaciones se limitan a objetos presentes. La manipulación de objetos ausentes requiere la función simbólica (capacidad de substituir las cosas por símbolos, palabras u objetos). La transición al pensamiento representativo se realiza en la etapa preoperatoria.

2) *Etapa preoperatoria.* La representación simbólica inicia con la imitación diferida y los juegos simbólicos. La *imitación diferida* origina los primeros símbolos representativos de las cosas. Por ejemplo, un niño observa la rabieta de otro niño y al siguiente día la repite varias veces para representar la acción contemplada. Al final de la etapa sensoriomotora, la imitación se internaliza, ésta le permite al niño modificar su comportamiento para acomodarlo a la conducta de otras personas o cosas, pero al mismo tiempo, supone una asimilación del objeto a los esquemas propios; la imitación es un símbolo personal, a diferencia del lenguaje, que es de índole social.

El juego simbólico surge al final de la fase sensoriomotora; el niño juega a dormir y usa el abrigo de su madre como almohada. Es un símbolo de

la almohada. Mientras que en la imitación prevalecía la acomodación, el juego simbólico es una asimilación; el niño asimila el mundo a su yo.

El lenguaje surge de la misma forma que los demás símbolos, pero efectúa mejor la función representativa debido a que admite infinidad de variaciones. Por ejemplo: “chu-chu-chu” es la imitación de los sonidos del tren transformada en una representación verbal del mismo.

Los esquemas primarios verbales se convierten en una especie de preconceptos que expresan indefinidas clases de individuos, organizadas alrededor de un prototipo que actúa como símbolo de la clase.

Las representaciones verbales son egocéntricas, se limitan a la categoría de las conductas motoras y se apoyan en las apariencias perceptivas. El niño confía demasiado en la percepción, pero ésta carece de la reversibilidad de las operaciones del pensamiento; la reversibilidad sugiere una nueva etapa del desarrollo cognitivo, la etapa de las operaciones concretas.

3) *Etapa de las operaciones concretas*. Aunque en la etapa anterior había representaciones internas, éstas no eran operativas. La palabra operación se refiere a una acción internalizada que no está aislada, sino organizada en una estructura de conjunto. Una de las propiedades de las operaciones es la reversibilidad, es decir, la posibilidad de deshacer el trayecto con una operación inversa que no altere el proceso; por ejemplo, la adición de dos objetos puede ser compensada por la operación inversa de restar.

Las principales operaciones de esta fase son la seriación, la clasificación y el número. La *seriación* consiste en ordenar objetos, por ejemplo, según su tamaño para lo que se requiere compararlos de dos en dos. La clasificación supone la noción de una colección de cosas y la relación lógica de inclusión; por ejemplo, la muñeca es parte de una clase más inclusiva, la de los juguetes. El número es el resultado de la

unión de la seriación y de la inclusión, es decir, una síntesis de la lógica de clases y de la lógica de relaciones.

La etapa de las operaciones concretas inicia hacia los siete u ocho años con la adquisición de la conservación de la cantidad. Por ejemplo, ante el niño, se vierte agua del vaso A en el vaso B (más alto y estrecho) o se vacía en el vaso C (más ancho y bajo). El niño en *etapa pre-operatoria* sólo considera las configuraciones perceptivas: el agua llega más arriba en B, por lo que hay más cantidad; no es capaz de examinar las transformaciones como un paso de un estado a otro distinto que no afecta la cantidad y que puede compensarse con la operación inversa.

El niño que se encuentra en la etapa de operaciones concretas, mencionará que es la misma agua, lo único que se hizo es vaciarla en otro vaso y se puede vaciar en el primer vaso nuevamente, etc.; esto demuestra que ha adquirido la operación de reversibilidad por inversión. En lo subsecuente, dejará de fijarse sólo en las configuraciones perceptivas y prestará atención a las transformaciones. Sin embargo, sus operaciones cognitivas solamente trabajan con objetos concretos y las estructuras de conjunto todavía son imperfectas; representan un esbozo de lo que serán los *agrupamientos* lógicos característicos del pensamiento abstracto.

4) *Etapa de las operaciones formales*. Las operaciones con objetos abstractos representan la cima del desarrollo cognitivo. El adolescente prescinde de los objetos concretos; adquiere la capacidad de compensar mentalmente todas las transformaciones posibles. En esta fase, la adición y substracción matemáticas no son solamente un retorno al punto de origen, como sucedía con las operaciones físicas de añadir y quitar, sino que implican una coordinación simultánea. Así, al hacer la operación, el individuo tiene conciencia de que puede compensarla con la operación inversa.

Las estructuras cognitivas alcanzan un alto grado de equilibrio, lo que significa que pueden ejecutar más compensaciones con un número mayor de objetos; ellas promueven un pensamiento más flexible y eficaz. Antes de resolver un problema, el adolescente lo analiza y procura desarrollar hipótesis sobre las diversas posibilidades, las cuales toman en cuenta todas las combinaciones posibles. Cuando realiza la verificación de las mismas, diseña los experimentos adecuados, observa los resultados y extrae las conclusiones convenientes; además, puede razonar sobre las conclusiones y deducir nuevas interpretaciones.

Piaget explicó esta etapa con dos estructuras lógico-matemáticas: las operaciones binarias y los agrupamientos regulados por las leyes de identidad, negación, reciprocidad y correlatividad.

Por último, es importante describir en qué consisten los tres tipos de conocimiento (que el individuo elabora cuando interacciona con los objetos físicos o sociales) encontrados por los piagetianos (Hernández, G.[64]):

a) "El *conocimiento físico* es el que se deriva de los objetos del mundo físico; se refiere al conocimiento incorporado por abstracción empírica. Así, la fuente de este conocimiento se encuentra en los objetos (la dureza de un objeto, su rugosidad, el sonido que produce, el sabor y color que tiene, etc.)".[65]

b) "El *conocimiento lógico-matemático* es el conocimiento que no existe *per se* en la realidad (en los objetos); la fuente primaria de este tipo de conocimiento está en el sujeto y éste la construye por abstracción reflexiva. Es decir, se deriva de la coordinación de las acciones (relaciones lógico-matemáticas) que hace el sujeto con los objetos. Un ejemplo sería el número: si se observan tres objetos, no se verá el "tres",

---

[64] Hernández, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, pp.183-184.

[65] Ibíd.

ya que éste es producto de una abstracción de las coordinaciones de acciones que se han llevado a cabo cuando se presentan situaciones en las que hay tres objetos”.[66]

c) “El *conocimiento social* puede dividirse en *convencional* y *no convencional*. El *social convencional* es resultado del consenso de un grupo social, y la fuente de este conocimiento está en los otros (amigos, padres, maestros, etc.). Por ejemplo: los domingos no se asiste a la escuela, no hay que hacer ruido en un examen, tres objetos pueden ser representados por la grafía (no el concepto) “3”. El conocimiento no convencional se refiere a nociones sociales, y es el sujeto quien lo construye y se apropia de él; por ejemplo: la noción de rico-pobre, la noción de ganancia, la de trabajo, la representación de la autoridad, etc”.[67]

“Los tres tipos de conocimiento interactúan y, de acuerdo con los piagetianos, el conocimiento lógico-matemático (el soporte del sistema cognitivo: estructuras y esquemas) ejerce un papel importante ya que sin él, los conocimientos físico y social no podrían incorporarse, asimilarse ni organizarse cognitivamente”.[68]

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Busca información en Internet o en libros de la biblioteca y realiza una presentación en Power point en donde expliques las etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget.

Diseña y realiza un estudio de caso, elige a un niño con el que puedas realizar tus observaciones y entrevista para identificar las características de la etapa de

---

[66] Ibíd.
[67] Ibíd.
[68] Ibíd.

desarrollo en la que se encuentra el niño. Utiliza como ejemplo el video con las investigaciones de Piaget y sus seguidores. Elabora un informe cualitativo.

2.1.3 Método

Hernández, G.[69] "presenta un bosquejo de la metodología utilizada en la epistemología genética para dar una respuesta científica al problema del conocimiento. Los métodos son tres: el método histórico-crítico, el método de análisis formalizante y el método psicogenético. Los dos primeros ya habían sido utilizados por filósofos o epistemólogos anteriores a Piaget, sin embargo, el último lo propuso él".[70]

"El método *histórico-crítico* se usa para investigar y analizar el pensamiento colectivo durante cierta época histórica; por ejemplo, para explorar el desarrollo histórico de algunos conceptos del conocimiento físico (espacio, causalidad, tiempo) y lógico-matemático (número, geometría, etc.) en la historia del hombre como especie.

El método de *análisis formalizante*, consiste en la reflexión y análisis lógico de los conocimientos, con el fin de lograr una axiomatización total o parcial".[71]

"El *método psicogenético* se utiliza para la investigación de nociones de conocimientos (físico, lógico-matemático y social) en el contexto del desarrollo ontogenético. El método psicogenético es, en síntesis, la utilización de la psicología como método para abordar los problemas epistemológicos; su aplicación ha promovido la elaboración de la teoría del desarrollo intelectual".[72]

a) El método clínico-crítico

---

[69] Hernández, Gerardo, op. cit., pp.185-186.
[70] Ibíd.
[71] Ibíd.
[72] Ibíd.

“En los estudios llevados a cabo en el ámbito psicogenético, Piaget y sus colaboradores utilizaron varios métodos de investigación psicológica durante los diferentes periodos de la elaboración del paradigma. Sin embargo, el clínico-crítico es el método primordial de los trabajos de la Escuela de Ginebra.

Este método consiste en la realización de una entrevista o un interrogatorio flexible, que el examinador aplica de forma individual al examinado; para ello se auxilia de materiales concretos que plantean un problema o tarea al examinado. El interrogatorio se fundamenta en una serie de hipótesis directrices, formuladas previamente por el entrevistador, con el propósito de conocer con profundidad las respuestas y argumentos de los niños sobre alguna noción física, lógico-matemática, social, escolar, etcétera”.[73]

“Luego de la entrevista, se realiza un análisis cualitativo de las respuestas, con base en un modelo de interpretación (que es que origina las hipótesis que guían el interrogatorio) genético y estructural. En la aplicación del método clínico-crítico existe una continua interacción entre el examinador y el examinado, pero el examinador debe evitar sugerir las respuestas u otra situación que impida captar eficazmente la lógica del pensamiento del niño”.[74]

“Por consiguiente, en el uso del método clínico-crítico, en lugar de que el examinador se aleje del objeto de conocimiento (el sujeto examinado), se aproxima a él contrastando sus hipótesis (mediante la entrevista flexible, en la cual el entrevistador guía dejándose guiar por los argumentos del niño), para conocer, con mayor objetividad, la competencia cognitiva del examinado”.[75]

“En oposición a la metodología conductista, la cual afirma que se alcanza una mayor objetividad al alejarse del objeto de conocimiento (mediante controles experimentales complejos, observaciones neutras, etc.) en el método clínico-crítico, la representación del sujeto experimental o examinado (las

---

[73] Ibíd.
[74] Ibíd.
[75] Ibíd.

nociones físicas, lógico-matemáticas, sociales, escolares) logra mayor objetividad mientras más se aproxime a él (se interactúe con él)”.[76]

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Diseña y aplica una entrevista (a algún profesional que labore en una institución educativa de nivel preescolar o primaria) en donde puedas indagar la aplicación actual del paradigma de Piaget. Con los datos encontrados realiza un informe.

Preparación de evaluación final; los resultados encontrados por medio de la entrevista te servirán para elaborar tu propuesta educativa.

[76] Ibíd.

AUTOEVALUACIÓN

1) Relata en qué consistieron las investigaciones realizadas por Piaget.
2) Explica en qué consiste cada una de las etapas del desarrollo cognitivo propuesta por este autor.
3) Explica en qué consiste cada uno de los métodos utilizados por Jean Piaget y sus colaboradores.

Respuestas:

1)

Piaget emigra a París y ahí conoce el *método clínico-crítico*; colaboró con Théodore Simon (1873-1961), asistente del fallecido Alfred Binet, en la estandarización de tests de razonamiento. Esto le brindó su primer campo de investigación psicológica: el pensamiento y razonamiento del niño. Descubrió que el razonamiento lógico no era innato y evolucionaba en función de la *equilibración* de las estructuras mentales; posteriormente, describió el desarrollo de la moralidad desde la dependencia primaria de las normas externas hasta una moral autónoma basada en los valores propios. Sin embargo estas primeras investigaciones tenían el inconveniente de limitarse al pensamiento verbal.

Más adelante, empezó a investigar los orígenes de la inteligencia mediante minuciosas observaciones de niños muy pequeños (sus propios hijos); estos trabajos le permitieron realizar la descripción de la *etapa sensoriomotora.* El tipo de observaciones que hizo puede describirse bajo el título de *observación crítica*, Piaget superó el verbalismo de sus primeros trabajos y propuso a los niños problemas prácticos y observó sus conductas. Luego, estudió los orígenes y evolución del pensamiento científico. La última fase de su carrera fue

muy productiva; investigó la memoria, los procesos de la abstracción reflexiva, la generalización, las correspondencias y la dialéctica.

2)

Piaget definió cuatro etapas en el desarrollo intelectual: la etapa sensoriomotora (0-2 años), la preoperatoria (2-7 años), la de las operaciones concretas (7-12 años) y la de las operaciones formales (12-15 años).

Etapa sensoriomotora. Aunque el niño es incapaz de pensar durante los dos primeros años de vida, sus acciones muestran cierto orden y coherencia; la inteligencia sensoriomotora tiene sus orígenes en los primitivos reflejos de chupar, sujetar, llorar, balbucear, moverse, etc., del primer estadio. En el estadio II, se adquieren los primeros hábitos a partir de los reflejos; el estadio III, involucra la coordinación visual, aprehensión de objetos, que permiten al niño sujetar los objetos de su campo visual. En el estadio IV, el niño adquiere la coordinación entre medios y fines; el estadio V, que comienza a los once o doce meses, se caracteriza por la búsqueda de instrumentos nuevos mediante la diferenciación de los esquemas ya adquiridos. El periodo sensoriomotor termina con el estadio VI, caracterizado por la creación de instrumentos.

Etapa preoperatoria. La representación simbólica inicia con la imitación diferida y los juegos simbólicos. La *imitación diferida* origina los primeros símbolos representativos de las cosas.

Etapa de las operaciones concretas. Aunque en la etapa anterior había representaciones internas, éstas no eran operativas. Las principales operaciones de esta fase son la seriación, la clasificación y el número.

Etapa de las operaciones formales. Las operaciones con objetos abstractos representan la cima del desarrollo cognitivo. El adolescente prescinde de los objetos concretos; adquiere la capacidad de compensar mentalmente todas las transformaciones posibles.

3)

“El método *histórico-crítico* se usa para investigar y analizar el pensamiento colectivo durante cierta época histórica El método de *análisis formalizante*, consiste en la reflexión y análisis lógico de los conocimientos, con el fin de lograr una axiomatización total o parcial”.[77]

“El *método psicogenético* se utiliza para la investigación de nociones de conocimientos (físico, lógico-matemático y social) en el contexto del desarrollo ontogenético. Piaget utilizó con mayor frecuencia, el método clínico-crítico el cual consiste en la realización de una entrevista o un interrogatorio flexible, que el examinador aplica de forma individual al examinado; para ello se auxilia de materiales concretos que plantean un problema o tarea al examinado”.[78]

[77] Op. Cit.
[78] Op. Cit.

UNIDAD 3

LOS INICIOS DE LA PSICOLOGÍA EN AUSTRIA-HUNGRÍA

OBJETIVO

El estudiante identificará los antecedentes que marcaron el inicio del psicoanálisis así como los sucesos más importantes en la vida de S. Freud los cuales influyeron en el desarrollo de su teoría. Posteriormente, explicará los conceptos más importantes del psicoanálisis y examinará el método utilizado.

TEMARIO

3.1 LA OBRA DE SIGMUND FREUD

3.1.1 ANTECEDENTES

a) Vida y obra de S. Freud

3.1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

a) Principios de la teoría psicoanalítica

b) Teoría de las Neurosis

1) Etiología

c) Teoría de los instintos

1) Definición

2) Clasificación de los instintos

d) El aparato psíquico

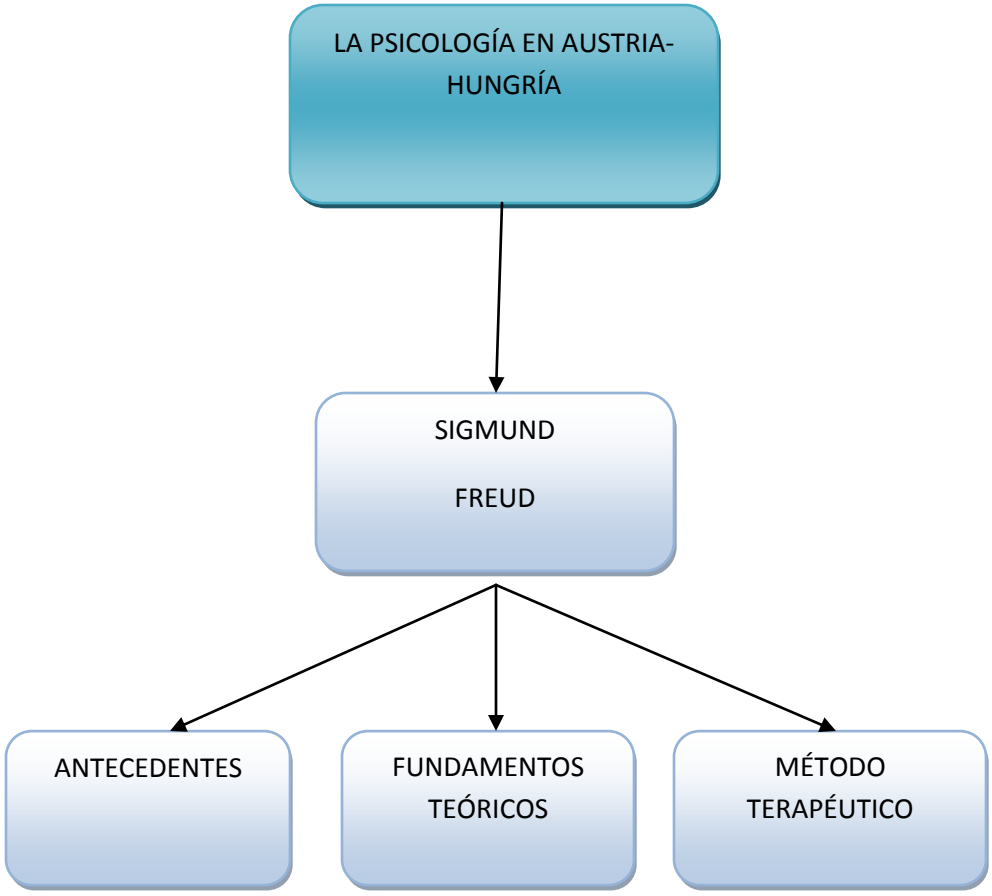
1) Teoría tópica (inconsciente, preconsciente y conciencia)

2) Teoría estructural (ello, yo, superyó y mecanismos de defensa)

3.2 Método terapéutico del psicoanálisis

a) La técnica psicoanalítica

MAPA CONCEPTUAL



INTRODUCCIÓN

A lo largo de este capítulo se presenta un esquema general del psicoanálisis en el cual se identifican sus tres grandes vertientes: teoría, técnica y método de investigación.

Al inicio, se presentan las concepciones teóricas que influyeron en el pensamiento de S. Freud para desarrollar este novedoso paradigma; después, se muestra una cronología de la vida de Freud aunado a las obras que publicó. A lo largo de sus escritos se observa cómo fue modificando y ampliando sus ideas con base a su práctica clínica así como a su autoanálisis.

3.1 LA OBRA DE SIGMUND FREUD

3.1.1 Antecedentes

Gondra, J.[79] relata que la psicología de la conciencia (de Wundt) no sólo fue criticada por el conductismo, sino que también fue cuestionada por el psicoanálisis, una teoría surgida en la psiquiatría europea de finales del siglo XIX. Para su fundador, Sigmund Freud (1856-1939), la conciencia era una parte mínima de la vida mental, algo así como la punta de un iceberg que flota en el mar; la verdadera realidad psíquica quedaba oculta en las profundidades del *inconsciente* y sólo se manifestaba indirectamente en los síntomas de la enfermedad mental, en los sueños y en otros sucesos de la vida cotidiana como los chistes y errores cometidos en la conversación (*lapsus linguae*).

En una de sus obras, Freud señaló que el psicoanálisis era tres cosas: una técnica para curar las neurosis, un método para investigar el inconsciente y una teoría de la mente. Aunque posteriormente lo expandió a la sociedad, el arte y la cultura, la religión, los grupos humanos, la violencia y la guerra, transformándolo en una cosmovisión que pretendía explicar los enigmas de la vida. Así, el ser humano aparecía como una criatura contradictoria, en lucha consigo misma, que se veía obligada a renunciar a las satisfacciones más profundas para vivir en sociedad. Las producciones de la cultura, tanto de la ciencia como del arte, no eran más que *sublimaciones* del sexo y la agresión.

Una teoría tan amplia y difícil de verificar empíricamente, provocó muchas reservas entre los psicólogos, pero generó gran interés en filósofos, literatos y artistas, quienes consideraron a Freud como uno de los grandes

---

[79] Gondra, José María, *Historia de la Psicología, introducción al pensamiento psicológico moderno, Volumen II: escuelas, teorías y sistemas contemporáneos*, pp.143-146.

críticos de la moderna cultura occidental, junto con el filósofo y economista Carl Marx (1818-1893). Además de crear el psicoanálisis, Freud fundó un movimiento o escuela de pensamiento con el propósito de darle continuidad histórica. En 1912 reunió a un grupo de adeptos, como Wilhem Stekel (1868-1940), Alfred Adler (1870-1937), Karl Abraham (1877-1925) y Sandor Ferenczi (1873-1933), los cuales establecieron la primera *Sociedad Psicoanalítica.*

En 1910, este grupo pequeño se transformó en una organización internacional presidida por Carl G. Jung (1875-1961), un reconocido psiquiatra suizo. Sin embargo, la intransigencia de Freud en la defensa de la ortodoxia psicoanalítica originó muchas escisiones por lo que el movimiento psicoanalítico se dividió en varias escuelas.

Por otra parte, la filosofía alemana del inconsciente, la psicopatología francesa y la teoría de la evolución ejercieron una gran influencia en la teoría psicoanalítica; además ésta se vio enriquecida por otros conocimientos que Freud adquirió en la Universidad de Viena procedentes de la fisiología mecanicista de Berlín y la psicología de Brentano. Estas corrientes intelectuales, junto con el romanticismo que imperaba en la cultura alemana, constituyeron los elementos básicos de una teoría tan compleja como la psicoanalítica.

Biología evolucionista. Freud sintió admiración por la obra de Charles Darwin (1809-1882); el psicoanálisis era en cierta forma una prolongación de la teoría de la evolución. Freud insistió en el punto de vista genético, describiendo las etapas del desarrollo sexual y considerando la neurosis como una *regresión* a la primera infancia. Esta noción evolucionista, junto con la de *fijación*, constituyen una parte importante de su explicación de las neurosis.

Fisiología de la escuela de Berlín. Otro de los profesores que influyó en Freud fue Ernst Brücke (1819-1892), con quien trabajó en un Instituto de Fisiología desde 1876 hasta 1882. Influido por Helmholtz, Brücke consideró al organismo como un sistema energético gobernado por leyes físicas y explicó los procesos fisiológicos en función de las fuerzas de atracción y repulsión

imperantes en el universo. Freud aplicó estos principios a la mente humana y apreció las ideas de Helmholtz.

Filosofía del inconsciente. La idea del inconsciente fue inventada por Gottfried W. Leibniz (1646-1716) y desarrollada por Johann F. Herbart (1776-1841), quien aplicó al alma las leyes de la mecánica de los cuerpos. Regulada por el principio de inercia, la conciencia era el escenario de la discusión de ideas, con la victoria de las más fuertes y la derrota de las débiles, las cuales quedaban más allá del límite del umbral. Herbart fue uno de los primeros en usar el término *represión* en relación con las ideas inconscientes.

Sin embargo, posiblemente la influencia más importante fue la de Gustav Th. Fechner (1801-1887), el padre de la psicofísica; Freud aseguró que su teoría del aparato psíquico debe mucho a la distinción de Fechner entre el escenario de los sueños y el de la vida despierta; además, este autor fue el primero en aplicar a la mente el principio de la conservación de la energía y relacionar el placer con la tendencia al equilibrio que imperaba en el universo. Afirmaba que los movimientos que rompían ese equilibrio producían displacer y los que lo restablecían eran fuente de placer. Así, Freud tomó de este autor, el concepto topográfico de la mente, el principio de placer-displacer y las relaciones entre el instinto de muerte y el de Eros.

Psiquiatría francesa. A Freud le impresionó lo observado en la Salpetrière (especie de asilo con cerca de 5 000 ancianos) durante el lapso de 1885-86. En ese entonces, Jean-Martin Charcot (1825-1893) investigaba las parálisis traumáticas generadas por traumas o accidentes físicos, las cuales atribuyó a una disociación psíquica. Así, Charcot observó en algunas de las mujeres residentes síntomas de enfermedades neurológicas extrañas, a las que se califica como histéricas; desde 1878 se interesa por el *hipnotismo*, argumentando que es una condición patológica exclusiva de la histeria, contradiciendo la opinión de la escuela de Nancy, para la que el hipnotismo era un estado intenso de sugestionabilidad que podía inducirse en cualquier persona. En sus experiencias, Charcot descubre tres etapas de la hipnosis: letargo, catalepsia y sonambulismo. Charcot trabajó en ese lugar desde 1879 a

1893, fecha de su muerte; en su tiempo fue considerado el neurólogo más importante.

Las críticas de Charcot a las teorías anatómico-patológicas hicieron ver a Freud los dinamismos psicológicos de la histeria, es decir, esta experiencia le mostró la fuerza dinámica del inconsciente. De esta manera, Freud reconoció siempre su deuda con Charcot y lo consideró como uno de sus maestros.

García y Moya[80] refieren que Freud se aproximó al enfoque de los psicopatólogos franceses (Bernheim, Liebeault, Charcot, Ribot, Janet). P. Janet se acercó mucho a lo que iba a ser el psicoanálisis en el tratamiento de madame D. ya que, al permitirle hablar libremente, descubría los *pensamientos subconscientes.*

Brentano y la filosofía empirista. (Gondra, J[81]). Otro de los profesores que más lo impresionó fue Francisco Brentano (1838-1917); Freud admiró la inteligencia de Brentano y asistió a sus cursos de lógica y filosofía; además lo escuchó hablar sobre las diferencias entre los fenómenos físicos y psíquicos así como de la doctrina de la intencionalidad. Así, las ideas del joven Freud sobre la naturaleza superior de lo psíquico, la influencia de los afectos en el pensamiento y la prueba de realidad eran similares a las de Brentano. Por otra parte, la noción de sobredeterminación del síntoma, evocaba la doctrina aristotélica de la causalidad múltiple, la cual distinguía entre varias clases de causas (como las materiales, formales, eficientes y finales).

Brentano introdujo a Freud en el empirismo británico y, particularmente, en la obra de John Stuart Mill (1806-1873); bajo esta influencia, Freud intentó explicar los fenómenos clínicos con una teoría basada en la observación empírica.

---

[80] García Luis y Moya José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, p.65.
[81] Gondra, José María, *op. cit*., pp.147-148.

Romanticismo. El psicoanálisis revelaba la influencia de algunos filósofos románticos que destacaron los aspectos irracionales de la naturaleza humana. Arthur Schopenhauer (1788-1860) habló de los deseos reprimidos en el inconsciente y de su influjo en la conducta. Friedrich W. Nietzsche (1844-1900) mencionó algunas relaciones entre el consciente y el inconsciente, características de la expresión de los instintos como el desplazamiento, la sublimación, la regresión, entre otros, los impulsos autodestructores del hombre, la civilización como expresión de la regresión instintiva, etcétera. Por otro lado, se observa también la influencia de Wundt con su obra la *Psicología de los pueblos.*

Finalmente, es importante mencionar que los escritos de Freud contienen muchas referencias a obras de literatura universal, sin embargo, entre sus autores favoritos destaca un escritor romántico, Ludwig Börne (1786-1837), quien combatió en defensa de la libertad frente a Napoleón y los regímenes autoritarios que le siguieron. Las obras de este escritor impresionaron a Freud e incluso algunas de sus frases influyeron en la creación de la asociación libre.

a) Vida y obra de S. Freud

Gondra, J.[82] menciona que Freud nació el día 6 de mayo de 1856 en Freiberg (Pribor), un pueblo de la Moravia Oriental, situado a 250 km de Viena (capital del Imperio Austro-Húngaro). Era el primogénito del tercer matrimonio de Jacob Freud (1815-1896), un comerciante judío y de Amalie Nathanson (1835-1930), una mujer joven que le hizo objeto de una predilección especial. El matrimonio tuvo varios hijos, de los que sobrevivieron siete: Sigmund, cinco mujeres y un varón.

Freiberg ofrecía pocas posibilidades para el negocio de lanas por lo que la familia emigró a Leipzig cuando Sigmund tenía tres años. Al año siguiente, en 1860, se establecieron en Viena, una ciudad brillante y superficial, la capital de

[82] *Ibidem*., pp. 149-153.

un Imperio que estaba a punto de desaparecer. La pertenencia al pueblo judío (con el que se identificó), le ofreció la distancia necesaria para erigirse en juez de las costumbres de la época, dominada por un puritanismo victoriano que practicaba la doble moral y se negaba a aceptar los instintos más bajos de la naturaleza humana. Sin embargo, Freud no logró liberarse de los prejuicios de la burguesía en la que se educó y sus costumbres fueron las de un profesor dedicado a la práctica de la medicina. Aunque defendió la liberación sexual en sus escritos, en su vida privada fue un honorable padre de familia interesado en el bienestar de los suyos.

Primero, Freud mantuvo amistad con Joseph Breuer (1842-1925), un prestigioso médico que le proporcionó pacientes cuando era un principiante; sin embargo, la amistad terminó cuando éste se resistió a aceptar la teoría sexual de las neurosis. Entonces apareció Wilhelm Fliess (1858-1928), un otorrinolaringólogo berlinés; éste fue su confidente y amigo cercano durante la etapa de gestación del psicoanálisis y le dio ideas sobre la sexualidad. Pero Freud rompió con él después de algunos incidentes, lo mismo sucedió con Carl G. Jung, Otto Rank, Sandor Ferenczi, entre otros.

Después de una larga vida de trabajo en Viena, Freud experimentó nuevamente el exilio en 1938, víctima de la persecución de los judíos por parte de Hitler. Freud falleció en Londres al poco tiempo de estallar la Segunda Guerra Mundial y luego de haber padecido cáncer en la mandíbula.

Estudios de medicina. Freud aprendió las primeras letras en su hogar y en el otoño de 1865 inició los estudios de bachillerato; estudiante destacado y aficionado a la lectura, fundó con uno de sus amigos una Academia Castellana para el estudio de la lengua de Cervantes con el propósito de leer el Quijote en su idioma original. Además fue gran admirador de Goethe, al que citó en varias ocasiones, y de Shakespeare, cuyo conocimiento de la naturaleza humana le impresionó profundamente.

En 1873 decidió estudiar medicina motivado por conocer la naturaleza humana. En la Universidad de Viena, Freud inició una prometedora carrera científica bajo la tutela de Carl Claus y de Ernst Brücke, en cuyo instituto de

fisiología trabajó durante seis años. En marzo de 1881, Freud obtuvo el título de médico con calificación de sobresaliente; en octubre de 1882 inició el internado en el Hospital General de Viena con el objetivo de practicar la medicina. Freud se interesó por la psiquiatría durante los cinco meses que trabajó en el departamento de Theodor Meynert, un neuropatólogo organicista que era contrario a las explicaciones psicológicas de la enfermedad mental.

Durante ese periodo, Freud descubrió las propiedades curativas de la cocaína y publicó un escrito sobre esa droga (1884), éste provocó muchas críticas por el olvido de sus graves contraindicaciones. Al parecer, Freud usó la cocaína con cierta frecuencia y la recomendó a pacientes y amigos para curar catarros y otras enfermedades psicosomáticas así como para elevar estados de ánimo depresivos.

En junio de 1885, Freud obtuvo el título de *"Docente Privado*" de neuropatología por la Universidad de Viena y el gobierno le dio una beca para ampliar sus estudios en París. En octubre se trasladó a la capital de Francia en donde empezó a interesarse por la histeria. Las demostraciones de Charcot le revelaron las operaciones del inconsciente y lo apartaron de las doctrinas organicistas que había aprendido.

Psicoanalista. El periodo entre 1895 y 1900 fue esencial para el psicoanálisis. Además de crear una nueva técnica psicoterapéutica, Freud estableció los fundamentos de su teoría sexual de las neurosis y publicó la Interpretación de los sueños (1900/1948). En el desarrollo del psicoanálisis fueron importantes las observaciones de sus pacientes (la mayoría eran mujeres judías de la alta burguesía) y su autoanálisis, el cual le brindó claves importantes sobre el origen de los síntomas y la naturaleza de la enfermedad.

El 25 de abril de 1886, Freud inauguró su consulta privada para el tratamiento de las enfermedades nerviosas; en la terapia utilizó los métodos hipnóticos aprendidos en París y una técnica inventada por Breuer, el *método catártico*, por medio del cual se reconstruía la historia de los síntomas con ayuda de la hipnosis. Además, continuó con sus investigaciones neurológicas en un instituto de pediatría de Viena y publicó unos trabajos sobre la Afasia

(1891/1973) y las Parálisis cerebrales de los niños (1893, 1897). El 14 de septiembre se casó con Martha Bernays (1861-1951), una joven proveniente de una familia de rabinos con la que había sostenido un largo noviazgo.

La muerte de su padre sucedida el 23 de octubre de 1896, fue un evento muy importante ya que provocó cambios bruscos en el estado de ánimo de Freud así como miedo a la muerte; esto lo llevó a intensificar su autoanálisis el cual consistía en la interpretación de sus sueños. En octubre de 1897, Freud descubrió que el origen de sus malestares se remontaba a la infancia, a los deseos incestuosos que había sentido hacia su madre. En 1898, aseguró que todas las neurosis se debían a la represión de la sexualidad infantil, dando con ello origen al psicoanálisis.

En su evolución, se pueden identificar tres fases:

1) *El estudio de las neurosis*. Freud inició explicando los fenómenos observados en la clínica con una teoría similar a la de Charcot, basada en traumas externos. Pero, pronto descubrió que los síntomas se debían al conflicto interno, a la lucha entre fuerzas represoras y otras reprimidas. La obra representativa de esta fase son los *Estudios sobre la histeria*, un libro escrito junto con Breuer (1895/1948).
2) *Teoría de los instintos*. Después de descubrir la represión, Freud se concentró en los impulsos reprimidos en el inconsciente y a finales de 1899 publicó la *Interpretación de los sueños* (1900/1948). Según Freud, los sueños se sometían a los mismos mecanismos que los síntomas neuróticos y eran la expresión de unos deseos inconscientes que emergían disfrazados al exterior para eludir la censura de la conciencia.
3) *Psicología del Yo*. En 1914, Freud instauró su “psicología del yo” con un breve ensayo titulado “Introducción al narcisismo” (1914/1948). Recordando el mito de Narciso, quien se enamoró de su imagen al verla reflejada en el agua; postuló una *libido narcisista* o *libido del yo*, que tenía como objeto a la propia persona y era anterior a la *libido objetal* o amor a los demás. En “Inhibición, síntoma y angustia” (1926/1948),

Freud completó la psicología del yo asignando a éste la tarea de movilizar los mecanismos de defensa frente a la angustia.

Exilio y muerte. Tras la ocupación de Austria en 1938, el ambiente se hizo difícil para un judío cuyas obras habían sido quemadas públicamente por los nazis en Berlín debido a que exaltaban los instintos más bajos de la naturaleza humana. Ante esta situación, sus amigos lo convencieron de abandonar Viena y en junio de ese año se estableció en Londres. Allí terminó su trabajo sobre Moisés y la religión monoteísta (1939/1968) en el que argumentó que Moisés era egipcio, despojando así al pueblo judío de uno de sus héroes más venerados.

Freud falleció poco después de estallar la Segunda Guerra Mundial, víctima de cáncer de mandíbula. Aficionado a fumar puros, en febrero de 1923, descubrió un pequeño tumor en la encía superior del paladar y se operó sin conocimiento de sus familiares, quienes lo encontraron en condición lamentable cuando fueron a visitarlo a la clínica. Medio año después, le quitaron el maxilar y encía derechos y le colocaron una prótesis que le causó muchas heridas. A partir de entonces, dejó de hablar en público y delegó esta función en su hija menor Anna (1895-1982), quien se convirtió en su colaboradora principal. Anna escribió *El yo y los mecanismos de defensa* (1936/1950) y desarrolló una importante carrera en el ámbito del psicoanálisis infantil.

Los testigos de los últimos días de Freud coinciden en señalar su serenidad frente a la muerte. A inicios de 1939, el cáncer le comió la mandíbula y la ingestión de alimento fue una tortura. En agosto clausuró la consulta y a principios de septiembre leyó el último libro, una novela de Balzac titulada *La piel de zapa*. El 21 de septiembre, cuando ya nada podía hacerse, le recordó a su médico lo que le había prometido para cuando llegara ese momento; una dosis de morfina superior a la normal fue suficiente para sumirlo en un sueño pacífico, falleciendo a las tres de la madrugada del 23 de septiembre de 1939.

García y Moya[83] realizan una reseña sobre las obras más importantes de Freud.

1) *Estudios sobre la histeria* (1895). Freud y Breuer escribieron esta obra, en la que demostraron que los síntomas histéricos eran manifestaciones de una experiencia psíquica traumática y reprimida, sin causas fisiológicas. Por medio de la hipnosis, el recuerdo de tal experiencia liberaba a las pacientes de los síntomas. En esta obra, Breuer describe el famoso caso de Ana O. (seudónimo de una joven rica judía que se llamaba Bertha Pappenheim). Bertha presenta unos síntomas histéricos provocados por la enfermedad y muerte de su padre; sus síntomas desaparecen al ser evocados mediante la hipnosis. Freud relata cuatro historia clínicas: la de Emmy von N. (su primer caso de tratamiento catártico en 1889); el de Lucie R., Katharina von R. y Elizabeth von R. (en este caso y, a petición de la propia paciente, comienza a practicar la técnica de la asociación libre).
2) *La interpretación de los sueños* (1900). Freud quiere descubrir el inconsciente porque en esto fundamenta su psicoterapia. Los sueños, por expresar simbólicamente los deseos sexuales reprimidos y por seguir las mismas leyes y estructura del inconsciente, se convierten en la vía regia para el inconsciente.
3) *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901). Sucesos de la vida cotidiana, como el lapsus linguae, equivocaciones, olvidos, accidentes, etc. son expresión de un inconsciente dinámico que se manifiesta *traicioneramente*.
4) *Tres ensayos sobre la vida sexu*al (1905). Esta obra explica la relación instinto sexual-neurosis. En el primer ensayo trata sobre las desviaciones (perversiones) sexuales. El segundo, describe la sexualidad en el niño y las etapas del desarrollo de la sexualidad infantil. El tercero se refiere a

[83] García Luis y Moya José*, op. cit.*, pp. 77-79.

las transformaciones en la pubertad, según el adecuado o inadecuado encuentro con la sexualidad en esta fase.

5) *El chiste y su relación con el inconsciente* (1905). En esta obra estudia la psicología del chiste y su relación con los sueños y los mecanismos de placer que se ocultan en él.
6) *Tótem y tabú* (1913). Estudia datos antropológicos y relaciona la evolución social y los fenómenos culturales con la evitación del incesto y otros complejos descubiertos por el psicoanálisis.
7) *Más allá del principio del placer* (1920). Para Freud, los instintos son la causa última de toda actividad y el principal era el Eros o instinto de amor (autoconservación y conservación de la especie). En este escrito propone otro instinto básico, el instinto de destrucción (instinto de muerte), que tiende a llevar lo viviente al estado inorgánico, es decir, que busca el retorno a un estado anterior. La vida se explica por la relación dinámica entre ambos instintos, los cuales se antagonizan y se combinan; la vida es un compromiso entre ambos, hasta que por fin prevalece el instinto de muerte. Posiblemente Freud incluyó esta noción para explicar las barbaridades de la primera guerra mundial y como resultado del inicio de su decrepitud física (cáncer en la mandíbula). Así, al principio del placer-displacer se agrega el instinto de muerte.

   En esta obra, la compulsión a la repetición ocupa un lugar central; tras esta idea se encuentra la tendencia constante al retornar de las experiencias al presente en forma de sueños, síntomas, etc, la reviviscencia de lo reprimido.
8) *La psicología de las masas y análisis del yo* (1921). Es un libro de psicología social en el que estudia los aspectos de las grandes masas relacionándolos con los desarrollos psicoanalíticos conocidos.
9) *El yo y el ello* (1923). Hasta este escrito, Freud estudia el aparato psíquico desde la perspectiva de tres cualidades: inconsciente-preconsciente-consciente. Ahora sugiere un nuevo modelo e identifica tres instancias psíquicas en el aparato psíquico: el ello, el yo y el

superyó, cuya relación dinámica expresa la naturaleza de la vida psíquica de cada individuo y su grado de normalidad.

10) *El porvenir de una ilusión* (1927). En este escrito, bastante polémico, Freud califica la religión como una ilusión colectiva (un síntoma neurótico), que nace de los sentimeintos infantiles de inseguridad del ser humano y de la necesidad de tener un todopoderoso que pueda protegerlo. Este sentimiento es peligroso debido a que mantiene al ser humano en un estado infantil de dependencia, en detrimento del desarrollo del intelecto y del principio de realidad.

11) *El malestar en la cultura* (1930). Al desarrollarse las culturas, aumentan las trabas que impiden la libre expresión de los instintos; a su vez, ofrecen sustituciones a la expresión directa de los instintos que proporcionan menor placer.

12) *Esquema del psicoanálisis*. Freud abandonó Viena en 1938 para establecerse en Londres, donde permaneció hasta su muerte. En julio de 1938 comenzó este escrito que sería la gran síntesis de su obra, sin embargo, quedó interrumpido en la parte III, sin que nadie pudiera saber en dónde iba a terminar realmente; lo que queda de este trabajo es interesante para sus lectores.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Elabora un cuadro sinóptico en donde muestres los antecedentes (teorías) que sirvieron de base para el desarrollo del psicoanálisis; además, debe contener fechas, obras principales y conceptos desarrollados.

3.1.2 Fundamentos teóricos

Gondra, J.[84] presenta un resumen de las teorías de Freud y da seguimiento a la evolución y cambios que experimentó el psicoanálisis durante su elaboración. Al inicio, menciona que Freud suscribió una filosofía materialista opuesta a la noción de mente o alma espiritual y concibió al ser humano como un organismo biológico en lucha por la supervivencia. Lo único que lo diferenciaba de los animales era el *yo*, una instancia surgida del contacto con el mundo externo que le permitía satisfacer los impulsos de un modo más realista y racional.

Primero, Freud intentó una explicación neurofisiológica de los procesos mentales, pero observó que esto no era posible con la fisiología de la época y entonces aceptó el dualismo como hipótesis de trabajo. Así, postuló dos clases diferentes de procesos: los corpóreos y los mentales (los cuales obedecían a leyes distintas, tal como suponía el paralelismo psicofísico). En la explicación de los procesos psíquicos usó términos mentalistas y su terapia se basó en la palabra y en la relación interpersonal. Sin embargo, albergaba la esperanza de que la ciencia neurofisiológica encontraría una explicación satisfactoria del funcionamiento de la mente.

La primera teoría neurofisiológica de la mente se remonta al *Proyecto de una psicología para neurólogos* (1895/1968), obra que Freud no publicó en vida. Después, formuló una teoría psicológica inspirada en el modelo fisiológico de la escuela de Helmholtz. Finalmente, en 1920 postuló unos instintos de muerte que eran difíciles de conciliar con el modelo mecanicista y que provenían de una teoría historicista de la evolución de la vida.

En el *Proyecto de una psicología para neurólogos* (1895/1968) intentó explicar los procesos mentales en términos de la fisiología del sistema nervioso; su propósito era constituir una psicología que fuera una ciencia natural, es

---

[84] Gondra, José María, *Historia de la Psicología, introducción al pensamiento psicológico moderno, Volumen II: escuelas, teorías y sistemas contemporáneos*, pp.153-157.

decir, representar los procesos psíquicos como estados cuantitativamente determinados de partículas materiales específicas, otorgando así a esos procesos un carácter concreto e incuestionable.

Las dos cuestiones básicas eran la energía nerviosa y las neuronas o unidades estructurales; Freud concibió la energía nerviosa como un *quantum* de excitación que viajaba por las neuronas, cuyo funcionamiento era regulado por los *principios de inercia y constancia*. Según el *principio de inercia*, las neuronas tendían a la descarga inmediata de las excitaciones, ya que su función era liberar al organismo de la estimulación externa que alteraba su reposo.

Por otro lado, los organismos superiores también se veían expuestos a unas excitaciones endógenas provocadas por las necesidades biológicas esenciales, como el hambre y la sed, cuya eliminación requería de movimientos complicados que no podían realizarse sin una reserva de energía. Por ejemplo, para comer había que luchar por el alimento. De ahí que la actividad neuronal de los organismos superiores estuviera regulada por el *principio de constancia* o tendencia a acumular la energía y mantenerla en un nivel constante con el fin de utilizarla en esas acciones.

a) Principios de la teoría psicoanalítica.

La teoría psicológica implicaba tres aspectos importantes que Freud designó con los nombres de dinámico, económico y estructural. La teoría dinámica trataba del conflicto que daba origen a los síntomas neuróticos; la económica estudiaba las transformaciones de la energía mental; la estructural se ocupaba de la anatomía del aparato psíquico.

Freud edificó su teoría a partir de unos principios indemostrables, que procedían de una doble fuente: la fisiología mecanicista y la biología evolucionista. La fisiología le otorgó el principio del determinismo, la noción de una energía mental semejante a la energía nerviosa y el principio de constancia. La biología, además del concepto de instinto, que equivalía a los estímulos endógenos del Proyecto, le suministró una concepción historicista de los orígenes de la vida que provenía de la teoría de la evolución.

Determinismo. En la vida mental no había lugar para el azar o casualidad. Todos los fenómenos obedecían a causas que podían ser descubiertas por la ciencia. Los síntomas patológicos, los sueños, las asociaciones libres, los actos aparentemente voluntarios, etc., estaban predeterminados y, por lo tanto, eran susceptibles de análisis científico.

Energía mental. En una época en que la física de la energía se encontraba en pleno apogeo, Freud comparó la mente con un sistema energético; postuló una energía nerviosa que representaba a la totalidad de las excitaciones generadas por los estímulos. Después, propuso una energía mental análoga a ella. La energía mental procedía de los procesos metabólicos del cuerpo, pero poseía características diferentes. Utilizando el símil de la máquina de vapor, una caldera puede generar muchos tipos de energía, como la cinética, la calorífica o la eléctrica, las cuales tienen sus propias leyes y pertenecen a disciplinas científicas diferentes; aunque todas provienen de la misma fuente, la caldera, su comportamiento es distinto.

En *Tres ensayos sobre teoría sexual* (1905/1948), Freud definió la *libido* como la energía psíquica del instinto sexual, una fuerza cuantitativa que podía manifestarse de maneras distintas; posteriormente, en los *Escritos de metapsicología* (1915/1948), trató de sus vicisitudes. Por ejemplo, la libido podía *sublimarse* y transformarse en actividad de alto valor social, tal como la artística o la científica; o bien, podía manifestarse como ternura y afecto; o desplazarse a los animales, etc. Todas estas modificaciones constituían el núcleo de la *teoría económica*, la cual explicaba la gran variedad de conductas humanas con sólo dos energías básicas procedentes del sexo y la agresión.

Freud comparó la energía mental con el dinero que circula por la bolsa de libre cambio y puede invertirse en diferentes valores bursátiles; de igual forma, la libido podía colocarse en la persona amada, el propio cuerpo, los animales, los fetiches, etc.

Principio de constancia. En cuanto a sistema energético, la mente obedecía al principio de constancia, es decir, tendía a mantener constante la suma de excitaciones. Cuando se producía un aumento súbito de energía y no

era posible canalizarla hacia el exterior por las vías comunes de descarga, ocurría lo mismo que en una caldera: la energía salía por vías colaterales y de esa forma se evitaba la destrucción del sistema. Los síntomas neuróticos equivalían a una pequeña ruptura en uno de los tubos, la cual evitaba que el sistema estallara.

El *principio del placer-displacer* era el correlato psicológico del principio de la constancia o equilibrio. Como los aumentos de la tensión eran dolorosos y su reducción placentera, la vida mental estaba gobernada por la búsqueda del placer para evitar el dolor (displacer).

Principio del Nirvana. En 1920, en *Más allá del principio del placer* (1920/1948); Freud reconoció que los instintos de muerte caían fuera del principio de constancia. Operaban conforme al principio del nirvana o tendencia a buscar el estado de ausencia total de tensiones. Esta tendencia a retornar al *punto cero* de excitación se manifestaba en las compulsiones o las pesadillas nocturnas, las cuales eran displacenteras. No se trataba de reducir la energía a niveles tolerables, tal como sostenía el principio de constancia, sino de aniquilarla para regresar al estado de materia inorgánica anterior a la vida.

b) Teoría de las neurosis.

1) Etiología

Gondra, J.[85] refiere que, al tiempo que perfeccionaba su técnica terapéutica, Freud buscó una explicación de la neurosis; primero, recurrió a una teoría similar a la de Charcot, basada en los traumas que sufrían los pacientes. Sin embargo, luego de la experiencia de las resistencias y el análisis de su neurosis, llegó a la conclusión de que los síntomas se debían a la represión de la sexualidad infantil. Antes de revisar las teorías, se explica en qué consisten las neurosis actuales y las neuropsicosis encontradas por Freud.

---

[85] Gondra, José María, *op. cit*., pp.160-166.

Neurosis actuales. Freud estableció una clara diferencia entre la *neurastenia* y las *neurosis de angustia*, un síndrome caracterizado por nerviosismo y excitabilidad. Ambas neurosis operaban en el presente (de ahí el nombre de actuales) y eran de naturaleza somática; en concreto, obedecían a malas prácticas sexuales. Mientras que la *neurastenia* era una especie de agotamiento debido a la masturbación frecuente, la *neurosis de angustia* era causada, con frecuencia, por el coito interrumpido. Al no permitir una descarga adecuada de la excitación sexual, ésta quedaba en el sujeto y se transformaba en síntomas psíquicos como la irritabilidad, agitación, hiperactividad, etc.

La *neurosis de angustia* tenía como síntoma principal la espera angustiosa o miedo sin saber a qué, la cual se debía a una carga energética que flotaba libremente y podía unirse a cualquier idea. Por ejemplo, la más leve molestia física podía originar un temor a contraer una enfermedad.

Por otra parte, durante el periodo de 1893 a 1898, Freud formuló cuatro teorías de las neurosis: la primera enfatizaba los traumas externos; la segunda se centraba en la defensa frente a recuerdos inconfesables; la tercera situaba la causa de la enfermedad en una experiencia de seducción sexual en la primera infancia. Finalmente, Freud recurrió a la represión de la sexualidad infantil y afirmó que las historias de seducción eran fantasías derivadas del deseo de ser seducidos por sus progenitores.

Teoría del trauma. Freud y Breuer propusieron una explicación parecida a la de Charcot en los “Estudios sobre la histeria” (1895/1948); los pacientes sufrían por los recuerdos de situaciones traumáticas. Pero, a diferencia de Charcot, quien habló de traumas físicos, ellos lo consideraron de naturaleza psicológica; se trataba de situaciones que desencadenaban emociones fuertes (miedo, angustia o vergüenza). Si los afectos quedaban dentro del sujeto y no salían al exterior por las vías ordinarias de descarga (la acción o la palabra), entonces debían hacerlo por otras vías en virtud del principio de constancia, ya que de lo contrario el nivel de tensión llegaría a límites intolerables.

Así, los afectos reprimidos salían al exterior gracias al mecanismo de la conversión en inervación somática; las parálisis y los cuadros de agitación que presentaban los histéricos eran resultado de la transformación de los afectos psíquicos en energía somática.

Teoría de la defensa. Las resistencias de las pacientes al tratamiento indicaban que querían defenderse de algo muy penoso. En 1894, Freud atribuyó la represión a un acto de voluntad contrario a ciertas experiencias incompatibles con el *yo*, apoyándose en la experiencia clínica de jóvenes de la alta sociedad que decían palabras obscenas o de monjas que blasfemaban cuando eran presa de la enfermedad.

El proceso de defensa o represión (en ese tiempo ambos términos eran sinónimos para Freud), implicaba dos fases: la idea incompatible era separada del afecto y, enseguida, el afecto era descargado por vías colaterales, las cuales podían ser de dos clases: *a)* la *conversión* del afecto en excitación somática, típica de la histeria; *b)* el *desplazamiento* del afecto a otra idea más inocua, como en la neurosis obsesiva.

Una tercera posibilidad era la *negación de la realidad*, consistente en expulsar a la idea como si no hubiera ocurrido; por ejemplo, una joven cuyo novio falleció, comenzó a tener alucinaciones en las que se veía hablando con él en un parque y disfrutando de su presencia.

La teoría de la defensa marcó un hito en la evolución de Freud debido a que estableció una relación entre los síntomas y las resistencias observadas en la terapia. Las raíces de la enfermedad estaban dentro del paciente, en el conflicto entre su conciencia y ciertas experiencias contrarias, y no había que buscarlas en traumas externos.

Teoría de la seducción. En la mayoría de los casos, las experiencias reprimidas eran de naturaleza sexual; Freud hizo una exploración sistemática y concluyó que las pacientes habían sufrido una agresión sexual en la infancia, entre los cinco y los siete años, aunque en algunos casos podía adelantarse a edades más tempranas.

Así, las neurosis tenían una larga trayectoria, dado que los síntomas aparecían hasta la juventud y obedecían a diversas causas. En primer lugar, aparecía la *causa específica*, la escena de seducción infantil responsable de la enfermedad; luego las *causas concurrentes* o pequeños traumas que se iban añadiendo con el paso del tiempo; y, por último, la *causa precipitante* o trauma que originaba el síntoma.

Teoría sexual. En septiembre de 1897, Freud anunció a Fliess el final de la teoría de la seducción. Esto se debía, en primer lugar, a los fracasos en el tratamiento; las pacientes reincidían después de llegar a la escena originaria, lo que parecía señalar que no había llegado a lo profundo. Además, resultaba improbable que todos los padres abusaran de sus hijos y, por otra parte, en el inconsciente era difícil distinguir entre fantasía y realidad; así, concluyó que las historias de seducción, relatadas por sus pacientes, eran producto de la fantasía.

Al año siguiente, en 1898 se mostró crítico con el olvido de la sexualidad infantil. Los niños poseían fuertes impulsos sexuales y la represión de éstos era la causa principal de las neurosis. El objetivo de la represión no era la escena de seducción, sino los deseos de ser seducidos por sus padres; las neurosis tenían su origen en la sexualidad infantil.

Finalmente, Freud explicó que las neurosis seguían un curso evolutivo que implicaba las siguientes etapas:

1) *Fijación* a una actividad o a un objeto sexual infantil. Era la condición previa de todas las neurosis y dependía de la constitución innata y de la experiencia de fuertes gratificaciones sexuales durante los primeros años de la infancia.
2) *Reactivación de las fijaciones infantiles* durante la pubertad a consecuencia de la maduración sexual y defensa primaria con éxito.
3) *Frustración sexual* y *regresión* de la libido a los puntos de fijación infantiles, con la reactivación de los deseos y fantasías reprimidos en el inconsciente.

4) *Aparición de los síntomas*. La frustración provoca el *retorno de los deseos infantiles*, los cuales son *reprimidos* en el inconsciente. La represión fracasa debido a la fuerza de tales impulsos y aparecen los síntomas, los cuales expresan de forma velada y simbólica las primitivas satisfacciones infantiles.

La naturaleza de la neurosis dependía del estadio del desarrollo en el que se ocasionó la fijación. Los pacientes histéricos regresaban a los objetos primarios incestuosos del *Complejo de Edipo*, mientras que los obsesivos retornaban a modos de satisfacción y objetos libidinosos más primitivos, propios de la etapa sádico-anal.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Elabora un ensayo con el análisis de una película o un libro (por ejemplo, la película de *Mejor imposible; la vida de Charles Ray* o bien alguna otra que muestre las características de una Neurosis); describe las características de la neurosis (del personaje) y explica la posible etiología.

c) Teoría de los instintos.

Gondra, J.[86] explica que el estudio psicoanalítico de la mente tenía dos apartados: uno dedicado a los procesos o funciones y otro a la anatomía del aparato psíquico. El primero se refería a los instintos o fuerzas instigadoras de los procesos mentales y, el segundo, a la estructura de la mente. La teoría de los instintos era importante para Freud aunque reconoció que estaba incompleta. Freud consideró los instintos como motivos concretos de la acción,

[86] *Ibidem*., pp.167-172.

los cuales eran observables en la clínica, especialmente en la represión y en las resistencias de los pacientes.

1) Definición

Las primeras traducciones castellanas utilizaron el término *instinto* para expresar la naturaleza biológica de estas fuerzas y su relación con la teoría de Darwin. Sin embargo, tras las críticas de otros psicólogos, los psicoanalistas prefirieron hablar de *pulsiones* con el fin de diferenciarlos de los instintos animales.

Freud usó la palabra *Trieb,* la cual tenía una larga tradición en su país; se puede traducir como *acto impulsivo*, *pulsión* o *impulso instintivo*, dada su relación con los instintos biológicos. Así, el término pulsión se refiere al proceso dinámico consistente en un *empuje* (carga energética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su *fin* es suprimir el estado de tensión que gobierna en la fuente pulsional; gracias al *objeto*, la pulsión puede alcanzar su fin.

De esta forma, Freud identificó cuatro aspectos en las pulsiones instintivas:

a) La *fuente* o proceso somático donde surgía la excitación que se transformaba en instinto al llegar a la mente; se trataba de unos procesos químicos localizados en diferentes partes del cuerpo: boca, ano, genitales y demás zonas erógenas.

b) La *presión* o fuerza, entendiendo por tal la exigencia de trabajo que un instinto impone a la mente.

c) La *meta o actividad* que pone fin a la tensión, la cual era diversa; por ejemplo, una persona puede satisfacer sus impulsos agresivos trabajando como carnicero o cirujano para trabajar con sangre.

d) El *objeto* era la persona o cosa con la que se satisfacía el impulso y también admitía variaciones; por ejemplo, el objeto del instinto sexual

era la persona del sexo opuesto, pero también podían ser los niños, animales, fetiches, heces e incluso cadáveres, en el caso de las perversiones.

2) *Clasificación de los instintos*

Freud fue criticado por sus enemigos debido a la importancia que concedió a la sexualidad, sin embargo, esa crítica no está justificada porque la teoría de la defensa supone un conflicto entre dos fuerzas contrarias (las represoras y las reprimidas). Por ello, postuló una dualidad instintual que se veía reforzada por tres polaridades que gobernaban la vida psíquica: la polaridad de la realidad (representada por antinomia sujeto-objeto), la polaridad biológica de actividad-pasividad y la polaridad económica de placer y displacer.

a) *Instintos sexuales-instintos del Yo*. Primero, Freud habló del antagonismo entre los instintos sexuales y los del yo; los instintos del yo estaban al servicio de la conservación individual, mientras que los sexuales servían a la conservación de la especie; además, eran pulsiones procedentes de las distintas partes del cuerpo que con el tiempo se organizaban en torno a la genitalidad.

b) *Libido del Yo-libido del objeto*. En *Introducción al narcisis*mo (1914/1948), Freud estableció la antítesis entre el amor a uno mismo y el amor a los demás. Los esquizofrénicos retornaban a un estadio de narcisismo infantil en el que la libido estaba volcada en el *yo*.

El recién nacido empleaba la libido en la satisfacción de sus necesidades y esta libido narcisista se convertía en libido objetal cuando el niño comenzaba a amar a la persona que lo cuidaba. Esta oposición entre libido del yo y libido objetal se puede observar también en los estados de fatiga extrema, dolor o enfermedad, en los que se pierde interés por los demás y el individuo sólo piensa en sí mismo.

c) *Instintos de vida-Instintos de muerte*. Freud englobó a la libido y a los instintos del *yo* en los *instintos de vida* o *eros* y los contrapuso a unos

nuevos *instintos de muerte*. Ahora los protagonistas del conflicto eran las fuerzas cósmicas de la vida y de la muerte.

Los instintos o pulsiones de vida tendían a perpetuar la vida mediante la unión de las personas. Equivalían al eros platónico, entendido en sentido más amplio que el sexo, ya que implicaba el amor a uno mismo, el amor de amistad, el amor de padres e hijos, amor a la humanidad e incluso la caridad cristiana.

Los instintos de muerte eran tendencias regresivas que hacen retornar al ser humano al estado de materia inorgánica anterior a la vida. Propiamente, no eran impulsos de muerte, en el sentido de buscarla directamente, sino tendencias a repetir los estadios anteriores del desarrollo filogenético. Como la primera célula viva surgió a partir de la materia inerte, necesariamente comportaba la autodestrucción.

d) *Instintos sexuales*. Freud hizo dos afirmaciones fundamentales: *1)* la sexualidad comprende muchos impulsos y formas de gratificación distintos de los genitales, por lo que sería mejor hablar de impulsos sexuales; *2)* la sexualidad se origina en la primera infancia y tiene un desarrollo cíclico y oscilatorio, con periodos de gran actividad y otros de calma o latencia. Las primeras actividades sexuales son masturbatorias por cuanto que se realizan con el propio cuerpo y después se orientan hacia los objetos. El olvido de la sexualidad infantil era la mejor demostración de su existencia, ya que obedecía a la represión, lo mismo que la amnesia de los neuróticos.

El desarrollo sexual estaba dictado por los factores biológicos del instinto y los factores psicológicos derivados de las relaciones con las personas que cuidaban del niño. Así, Freud distinguió dos aspectos: el desarrollo de las zonas corpóreas donde surgía la excitación y el de las relaciones objetales.

Desarrollo de las zonas erógenas. La primera etapa del desarrollo psicosexual es la *oral* en donde la zona erógena es la boca, un órgano

que está al servicio de la función biológica de la alimentación; la satisfacción producida en los labios, lengua y mucosas bucales por el pecho materno y la leche caliente origina la necesidad de repetir esas sensaciones y la boca se convierte en fuente independiente de placer.

La primera manifestación de la sexualidad infantil es el chupeteo: el bebé disfruta chupándose el dedo y llevando a la boca todos los objetos que encuentra. Después, cuando aparecen los dientes, la satisfacción se transfiere al morder y al masticar, lo cual da origen a los primeros impulsos sádicos.

Etapa anal: la zona erógena, el *ano*, está relacionada con el placer producido por la expulsión y retención de las heces, otra función biológica al servicio de la conservación individual. Ente el año y medio y los tres años, el recto y las mucosas anales se convierten en la principal fuente de placer del niño, que disfruta con la defecación y luego con la retención de las heces.

Etapa fálica: inicia a los tres años, el centro de la vida sexual se transfiere al pene o clítoris en el caso de las niñas. Esta fase concluye con el *Complejo de Edipo* para, posteriormente, entrar en la etapa de latencia. Luego de ésta, continúa la pubertad para ingresar, posteriormente, a la *genitalidad adulta*

Desarrollo de las relaciones objetales. El desarrollo sexual implica cambios importantes en las relaciones interpersonales: el niño debe pasar de una libido narcisista a una libido objetal. La primera elección objetal ocurre alrededor de los tres o cuatro años, después de iniciada la fase fálica, y tiene como protagonistas a los padres. Se trata del Complejo de Edipo, caracterizado por una intensa relación amorosa con el progenitor del otro sexo. El complejo de Edipo es diferente en los niños y en las niñas.

El *Edipo masculino* es más violento y concluye con la amenaza de castración; en la *etapa fálica*, el niño se enamora de la madre con un amor posesivo que no admite rival y odia al padre, su competidor en la lucha por la madre, hasta el punto de desearle la muerte. Al mismo tiempo, proyecta esos sentimientos de odio en su padre y teme que, si sigue cortejando a su madre,

éste se vengará castrándolo. La angustia de castración se hace aún más fuerte cuando descubre que las niñas no poseen este órgano; entonces el miedo narcisista a perder el pene es mayor que el amor a la madre y el niño termina renunciando a sus deseos y se identifica con el padre para conseguir a la madre (pareciéndose a él, será objeto del amor materno).

El Edipo femenino, llamado Complejo de Electra por algunos psicoanalistas, es menos traumático. Primero, las niñas tienen que desvincularse de la madre, que también fue su primer objeto amoroso al darles las primeras sensaciones placenteras. La separación se produce en el momento en que descubren la diferencia anatómica entre los sexos y culpan a la madre de haberlas traído al mundo en esa condición.

Así, la niña vuelca su libido hacia su padre y, al mismo tiempo, odia a la madre, su rival en la lucha. El Complejo de Edipo concluye cuando la niña comprueba que sus demandas eróticas no son correspondidas por el padre y, por otra parte, las amenazas de la madre son cada vez mayores. En consecuencia, opta por identificarse con ella para de esta manera llegar hasta el padre, que sigue siendo su objeto amoroso. La solución es menos traumática que en el niño porque la niña no siente la amenaza de castración.

Las consecuencias del Edipo son importantes para la personalidad futura; además de ser el núcleo principal de las neurosis, da origen al *superyó*, una instancia psíquica en la que quedan depositadas las amenazas y prohibiciones de los padres.

Después inicia una *fase de latencia* que se prolonga hasta la pubertad. Con la maduración de los genitales, la libido se orienta hacia una persona del otro sexo, poniéndose al servicio de la reproducción de la especie. En la elección de la pareja juegan un papel importante las primeras relaciones edípicas; por ejemplo, las chicas pueden enamorarse de la imagen idealizada del padre y los chicos de la imagen de la madre ideal, lo cual hace que estas primeras elecciones sean poco duraderas.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Busca información en internet o en libros de la biblioteca sobre las etapas del desarrollo psicosexual propuestas por Freud e identifica las conductas específicas que realiza el niño en cada fase.

Diseña y realiza un estudio de caso en el que puedas observar a un niño de entre 3 a 6 años de edad; elabora un informe cualitativo en el que menciones en qué etapa del desarrollo psicosexual se encuentra (por la edad cronológica); describe y clasifica las conductas que realizó (menciona a qué etapa del desarrollo corresponde cada conducta, por ejemplo, si introduce objetos en su boca es una conducta que corresponde a la fase oral).

d) El aparato psíquico.

Gondra, J.[87] refiere que Pávlov, los psicólogos de la Gestalt y otros más utilizaron el principio del isomorfismo o de relación isomórfica entre las estructuras fisiológicas y los procesos psíquicos. Según Freud, el estudio de las relaciones cerebro-conciencia sólo ofrece una localización somática de las funciones psíquicas, pero no contribuye a la comprensión de las leyes del funcionamiento psíquico. A diferencia de esto, Freud considera la existencia de un constructo o aparato, como causa de la extensión espacial y composición de varias partes; a su práctica pone toda la energía y de cuya distribución depende la salud psíquica.

Al inicio del psicoanálisis comprende el aparato psíquico conformado en tres sistemas o instancias: el inconsciente, el preconsciente y el consciente. Esta teoría la nombró como la primera tópica. En una segunda etapa, sin abandonar la consideración de las instancias psíquicas, centra su atención en una nueva estructura del aparato psíquico, hablando de tres instancias: el *ello*, el *yo* y el *superyó*. Este cambio, al que se puede llamar segunda tópica o teoría estructural lo expuso ampliamente en *El yo y el ello* (1923/1948).

---

[87] Gondra, José María, *Historia de la Psicología, introducción al pensamiento psicológico moderno, Volumen II: escuelas, teorías y sistemas contemporáneos*, pp.177-184.

Freud comparó el aparato psíquico, con los aparatos ópticos (una cámara fotográfica o telescopio con varios sistemas de lentes). Así, el aparato psíquico es un término que señala ciertos caracteres que la teoría freudiana atribuye al psiquismo: su capacidad de transmitir y transformar una energía determinada y su diferenciación en sistemas o instancias. Es decir, el aparato psíquico, para Freud, tiene un valor de modelo; dicho modelo puede ser físico y en otro lugar puede ser biológico. En síntesis, el aparato psíquico remite a una apreciación de conjunto de la metapsicología freudiana y de las metáforas que utiliza.

1) Teoría tópica (inconsciente, preconsciente y conciencia)

El sistema inconsciente. Freud lo consideró como el principal sistema del aparato psíquico debido a que es la sede de los deseos reprimidos que no pueden acceder a la conciencia debido a la censura.

El inconsciente opera conforme al *proceso primario*, caracterizado por la movilidad de las cargas energéticas y por su tendencia a la descarga inmediata. La movilidad da como resultado un *pensamiento primario* ajeno a las reglas de la lógica y de la sintaxis, que no distingue entre pasado, presente y futuro; la tendencia a la descarga inmediata hace que los procesos del inconsciente obedezcan al *principio del placer*.

El *pensamiento primario* opera conforme a los mecanismos de la analogía, simbolismo, condensaciones y desplazamientos, los cuales son visibles en los sueños y en los síntomas neuróticos. La *condensación* consiste en unir varios contenidos en un elemento (imagen, palabra, persona, etc.); por ejemplo, una ocasión Freud soñó con la palabra “autodidasker”, la cual era el resultado de agrupar las palabras: autor, autodidacta y lasker. Estas palabras las había comentado con su esposa durante el día; la palabra que soñó era una imagen verbal compuesta que expresaba el deseo de un futuro feliz para sus hijos. Así, la condensación constituye uno de los elementos esenciales de la técnica del chiste, del lapsus linguae, del olvido de palabras, etc.; incluso se observa cuando afecta a las palabras (neologismos).

Los *desplazamientos* son comunes en los obsesivos, ya que su libido la pueden transferir de los objetos sexuales a otros más inocuos, como palos, objetos punzantes, etc.; en el sueño, una mujer desconocida puede representar a la madre, hermana u otra figura femenina importante para el individuo.

Las operaciones del inconsciente se rigen por el *principio del placer,* dada la tendencia a la descarga inmediata de sus cargas energéticas. En consecuencia, buscaban la satisfacción inmediata sin considerar las exigencias de la realidad; en este sentido, el inconsciente es como un *niño caprichoso* que no tolera ninguna demora en la satisfacción de sus deseos. Por último, los contenidos del inconsciente pierden su conexión con el lenguaje por lo que deben ser verbalizados en la terapia para poder hacerlos conscientes.

El sistema preconsciente. Equivale al inconsciente descriptivo de la filosofía alemana y está constituido por los contenidos que pueden entrar en la conciencia sólo si tienen la fuerza suficiente y se les presta atención. Freud lo identificó con el *censor* de los sueños y con la instancia represora que impide la satisfacción de los impulsos del inconsciente.

Opera de acuerdo con el *proceso secundario*, lo cual significa que sus cargas son más fijas que las del inconsciente y puede demorar la descarga hasta encontrar circunstancias externas más favorables. Representa el pensamiento lógico y racional, capaz de hacer relaciones estables entre los contenidos mentales.

El sistema percepción-conciencia. Freud prestó poca atención a la conciencia porque le parecía poco importante. Algunas veces la incluyó en el sistema *percepción-conciencia*, vinculándola al sistema encargado de transformar los estímulos en cualidades sensoriales. Otras veces la consideró una prolongación del preconsciente debido a su semejanza funcional y habló del sistema *preconsciente-consciente*. Ubicado en la periferia, en contacto con el mundo externo, tiene la función de verificar la realidad de las percepciones, controlar los movimientos y recibir los estímulos provenientes del preconsciente.

2) Teoría estructural (ello, yo, superyó y mecanismos de defensa).

La teoría tópica atribuía al preconsciente operaciones inconscientes, como la represión y los sentimientos de culpa, lo cual parecía contradictorio ya que, por definición, los contenidos del preconsciente pueden acceder a la conciencia.

Debido a esta dificultad, Freud dividió la mente en tres instancias: *ello, yo* y *superyó*; las cuales representaban clases de procesos similares, más que localidades físicas. El ello es la parte impulsiva de la personalidad, el yo representa a la razón y el superyó a la conciencia moral. Esta teoría resultó más completa que la anterior porque explica la génesis y desarrollo de los sistemas y estudia con más detalle sus funciones; además, es más flexible debido a que no establece fronteras tan rígidas entre los sistemas.

El yo y el superyó surgen del ello y tienen muchas operaciones inconscientes. El yo está en contacto con el mundo externo a través del sistema percepción-conciencia (*P-Cc*), y el ello está más cercano al cuerpo. Estas agencias psíquicas no deben entenderse como localidades espaciales, sino como constructos teóricos que pretenden clasificar las diferentes funciones mentales.

El ello. En la práctica, equivale al inconsciente de la teoría tópica pero no posee el monopolio de las operaciones inconscientes. El ello es el sistema más primitivo, el núcleo originario del que procedían los demás sistemas y el más poderoso desde el punto de vista económico debido a que es la sede de los instintos. Freud lo comparó con la caldera que suministra energía a un edificio. Al igual que el inconsciente, opera conforme al proceso primario, siendo ajeno a la lógica y a las categorías espacio-temporales, y busca la satisfacción inmediata del deseo de acuerdo con el principio del placer. Además es amoral y egoísta porque no distingue entre el bien y el mal y sólo busca la propia satisfacción, sin tener en cuenta la realidad.

El yo. Representa a la razón; Freud lo concibió como una organización coherente de procesos mentales surgida del contacto con el mundo externo que comportaba operaciones conscientes como la percepción, pensamiento, juicio,

actos voluntarios, etc., y operaciones inconscientes como la represión de los instintos y el control de los mecanismos defensivos.

Es el ejecutivo de la personalidad que debe dar satisfacción a tres amos poderosos: el mundo externo, el ello y el superyó; cuyas exigencias no siempre coinciden. Así, su función principal es cuidar la conservación individual. Freud afirmó que su tarea es la autoafirmación y la realiza en un doble sentido: frente al mundo externo actúa con precaución frente a los estímulos evitando (mediante la huida) los estímulos muy intensos, se relaciona (por medio de la adaptación) con los estímulos moderados y, por último, aprende a modificar el mundo externo en beneficio propio (por medio de la actividad). Por otra parte, frente a los sucesos internos relacionados con el ello controla las demandas de los instintos, decidiendo si se las puede satisfacer, si conviene aplazarlas para circunstancias más favorables del mundo exterior o, si es preciso suprimirlas por completo, anulando las excitaciones instintivas.

El yo se rige por el *principio de realidad* e intenta demorar los deseos del ello hasta que lo permitan las circunstancias externas y no se incomode el superyó, que generalmente es contrario al placer.

Los orígenes del yo se encuentran en el ello; según Freud, es una porción del ello modificada por el mundo externo a través del sistema *percepción-conciencia*. Además, el yo se desarrolla a partir de las identificaciones con los padres y demás personas importantes. La primera identificación sucede en la etapa oral: el niño incorpora a la madre de la misma forma que ingiere el alimento que ella le ofrece.

El superyó. Representa a la conciencia moral; es un legado del largo periodo de dependencia hacia los padres, que deja en el niño una instancia que prolonga su influencia. Es el heredero del complejo de Edipo y de la renuncia a las intensas cargas de objeto depositadas en ellos; el niño compensa la pérdida intensificando sus identificaciones con los padres.

El superyó es la fuente de la moral que no es otra cosa que la representación de la relación con los padres y con la religión, la cual procede

del anhelo de un padre omnipotente. El superyó se enriquece con las identificaciones con los educadores, artistas y otras personas importantes.

Sus funciones principales son las siguientes: *a)* observar y vigilar al yo. Por ejemplo, en la melancolía, el superyó humilla al yo, amenazándolo con los peores castigos por acciones realizadas en el pasado; *b)* conciencia moral. Ésta es el resultado de la introyección de las prohibiciones paternas; se opone a la realización de actos placenteros y atormenta al individuo con remordimientos cuando cede a la tentación. *c) Ideal del yo*. En cuanto a reliquia de las primeras representaciones de los padres y expresión de la admiración hacia ellos, el superyó busca la perfección de un modo absoluto, sin considerar las limitaciones del yo.

El superyó es irracional como el ello, pero es contrario al principio del placer y busca la perfección. Por esto, se une con el yo en su lucha contra el ello, colaborando en la represión de los instintos, pero lo hace de un modo poco realista y busca su total aniquilación. Le interesa imponer su autoridad y conseguir que el yo se aproxime al ideal de perfección.

El superyó recibe la energía de los instintos agresivos del ello, los cuales se funden con los instintos de vida y generalmente salen al exterior en forma de agresión adaptativa. Pero si se produce una disociación, entonces los instintos de muerte se ponen al servicio del superyó para destruir al yo con autorreproches y sentimientos de culpa.

3.2 MÉTODO TERAPÉUTICO DEL PSICOANÁLISIS

Gondra, J.[88] expone las características y las modificaciones realizadas en el método utilizado en el psicoanálisis. Freud relacionó el surgimiento del psicoanálisis con el caso de Ana O, una paciente histérica de 21 años que fue tratada por su amigo Breuer con el *método catártico*. Aunque Freud conoció la historia en noviembre de 1882, no comprendió totalmente su importancia hasta después de su experiencia en la clínica de Charcot.

---

[88] Gondra, José María, *op. cit*., pp.158-160.

Anna O (su verdadero nombre era Berta Pappenheim, 1859-1936) padecía una molesta tos nerviosa que había contraído a raíz de la enfermedad de su padre, también paciente de Breuer. Además tenía otros síntomas: parálisis parcial de la parte derecha del cuerpo, trastornos esporádicos de la visión y la audición y se negaba a ingerir alimentos; olvidó su idioma nativo, el alemán, y solo hablaba inglés, sufría estados de ausencia mental con cambios bruscos de personalidad y, en ocasiones, tenía alucinaciones de serpientes negras que trataban de destruirla.

Por las tardes, Anna entraba en un estado de sueño hipnótico durante el cual hablaba con Breuer y le contaba historias extrañas de las que no recordaba nada al despertar. Estas conversaciones a las que ella llamó "barrido de chimenea" por sus efectos benéficos, fueron aprovechadas por Breuer para analizar los orígenes de sus síntomas hasta llegar a la situación desencadenante. La paciente sufría una gran excitación al relatar esos acontecimientos traumáticos, pero luego se tranquilizaba y se sentía aliviada. Por esto, Breuer habló de catarsis (desahogo emocional) y de *método catártico.*

a) La técnica psicoanalítica.

En un principio, al abrir su consulta en Viena, Freud trató las neurosis con la *sugestión hipnótica* que había aprendido de Charcot, junto con otros tratamientos que estaban en boga como los masajes, curas de reposo, electroterapia e hidroterapia, etc.

Problemas con la hipnosis. Las sugestiones hipnóticas no convencieron a Freud por lo que utilizó el método catártico de Breuer. Sin embargo, el método catártico tenía las mismas dificultades que la sugestión hipnótica y otros métodos basados en la hipnosis; los progresos dependían de la relación terapéutica, de modo que cuando ésta se deterioraba los síntomas volvían a presentarse. Freud concluyó que la mejoría era debida al deseo de complacer al terapeuta (a la transferencia o relación transferencial). Este fenómeno se presentó cuando una paciente intentó abrazarlo al despertar del

sueño hipnótico; resultaba obvio que las pacientes estaban enamoradas del terapeuta y esta vinculación emocional contenía la clave de la curación.

A estos problemas se añadió el hecho de que Freud era poco hábil con la hipnosis y por ello decidió abandonarla; por otra parte, la hipnosis tenía el inconveniente de no contar con la colaboración voluntaria del paciente, lo cual impedía llegar hasta las raíces de la enfermedad.

Método de las presiones. En lugar de la hipnosis, Freud empezó a utilizar el *método de las presiones o de la concentración*; una vez recostados en el diván con los ojos cerrados, pedía a los pacientes que concentraran su atención en el síntoma. Después les decía: “voy a ejercer una fuerte presión en su frente con mi mano y cuando cese la presión, usted verá claramente la idea que buscamos”. El método resultó adecuado como la hipnosis y puso al descubierto las *resistencias* al tratamiento. Cuando llegaban a temas comprometedores, las enfermas se callaban, divagaban o abandonaban la terapia. Esto parecía indicar que existían fuerzas contrarias a la salida del material significativo. Freud intuyó que eran las mismas que habían dado origen a los síntomas y prestó atención especial a las resistencias.

Además observó otro fenómeno interesante, las pacientes no hablaban de ciertos temas porque los consideraban irrelevantes; para eliminar estas censuras, estableció la norma fundamental del tratamiento: las pacientes debían comprometerse a contarle todo cuanto pasara por su mente, por absurdo o insignificante que pareciera.

La libre asociación. Algunas pacientes se quejaron de que Freud las distraía con sus presiones e interferencias; por esto, Freud fue haciéndose cada vez menos directivo y las dejó en libertad para que hablaran de lo que quisieran. Así. Llegó al método de la libre asociación, que consiste en hablar de lo primero que llegue a la mente, aunque no se relacione con la enfermedad.

Así, partiendo del principio del determinismo, Freud pensaba que las asociaciones libres no eran tales y obedecían a las mismas causas que habían originado la neurosis; siguiendo su rastro, ellas podrían llevarlo a la raíz del conflicto por lo que se limitó a seguir su curso sin imponerles una ruta prefijada.

Esta evolución fue progresiva por lo que no es posible trazar una cronología exacta. Así, el tratamiento psicoanalítico consiste en *interpretar* los síntomas, sueños, chistes y actos fallidos con la libre asociación; gracias a estas interpretaciones y al análisis de las resistencias, el paciente llega a conocer el sentido de los síntomas. El momento crucial es lo que Freud llamó neurosis de transferencia, la cual ocurre cuando el paciente revive y proyecta sobre el terapeuta todas sus fantasías infantiles en relación con sus padres; la interpretación del complejo de Edipo resulta fundamental en el tratamiento.

Finalmente es importante mencionar que, para realizar sus investigaciones, Freud utilizó el *método clínico de estudio de caso*, el cual permitió hacer descripciones cualitativas de sus pacientes y, por lo tanto, generar sus fundamentos teóricos.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Realiza una web tour y, en equipo, elijan un artículo que describa un caso clínico. Elaboren un ensayo en donde señalen la teoría tópica (situaciones de su inconsciente, preconsciente y consciente) y estructural (ello, yo y superyó) en ese paciente.

AUTOEVALUACIÓN

1) Menciona los principales antecedentes que influyeron en el desarrollo de la teoría psicoanalítica.
2) Explica las principales hipótesis sobre la etiología de las neurosis.
3) Menciona y explica en qué consisten las etapas del desarrollo psicosexual postuladas por Freud.
4) En qué consiste la teoría tópica del aparato psíquico.
5) Describe la teoría estructural del aparato psíquico.
6) Qué métodos se han utilizado y se utilizan actualmente, en la terapia psicoanalítica.

Respuestas:

1)

Freud tuvo influencia de: la biología evolucionista; la fisiología de la escuela de Berlín; la filosofía del inconsciente; la psiquiatría francesa; de Brentano y la filosofía empirista y, por último del Romanticismo.

2)

Teoría del trauma. Freud y Breuer afirmaron que los pacientes sufrían por los recuerdos de situaciones traumáticas.

Teoría de la defensa. Las resistencias de las pacientes al tratamiento indicaban que querían defenderse de algo muy penoso. Freud atribuyó la represión a un acto de voluntad contrario a ciertas experiencias incompatibles con el *yo*. La teoría de la defensa estableció una relación entre los síntomas y las resistencias observadas en la terapia. Las raíces de la enfermedad estaban dentro del paciente, en el conflicto entre su conciencia y ciertas experiencias contrarias.

Teoría de la seducción. En la mayoría de los casos, las experiencias reprimidas eran de naturaleza sexual; Freud hizo una exploración sistemática y concluyó que las pacientes habían sufrido una agresión sexual en la infancia, entre los

cinco y los siete años, aunque en algunos casos podía adelantarse a edades más tempranas.

Teoría sexual. En septiembre de 1897, Freud anunció a Fliess el final de la teoría de la seducción. Esto se debía, en primer lugar, a los fracasos en el tratamiento; las pacientes reincidían después de llegar a la escena originaria, lo que parecía señalar que no había llegado a lo profundo. Además, resultaba improbable que todos los padres abusaran de sus hijos y, por otra parte, en el inconsciente era difícil distinguir entre fantasía y realidad; así, concluyó que las historias de seducción, relatadas por sus pacientes, eran producto de la fantasía.

3)

Desarrollo de las zonas erógenas. La primera etapa del desarrollo psicosexual es la *oral* en donde la zona erógena es la boca, un órgano que está al servicio de la función biológica de la alimentación. La primera manifestación de la sexualidad infantil es el chupeteo: el bebé disfruta chupándose el dedo y llevando a la boca todos los objetos que encuentra. Después, cuando aparecen los dientes, la satisfacción se transfiere al morder y al masticar, lo cual da origen a los primeros impulsos sádicos.

Etapa anal: la zona erógena, el *ano*, está relacionada con el placer producido por la expulsión y retención de las heces, otra función biológica al servicio de la conservación individual. Ente el año y medio y los tres años, el recto y las mucosas anales se convierten en la principal fuente de placer del niño, que disfruta con la defecación y luego con la retención de las heces.

Etapa fálica: inicia a los tres años, el centro de la vida sexual se transfiere al pene o clítoris en el caso de las niñas. Esta fase concluye con el *Complejo de Edipo* para, posteriormente, entrar en la etapa de latencia. Luego de ésta, continúa la pubertad para ingresar, posteriormente, a la *genitalidad adulta*

4)

Teoría tópica (inconsciente, preconsciente y conciencia).

El sistema inconsciente. Freud lo consideró como el principal sistema del aparato psíquico debido a que es la sede de los deseos reprimidos que no pueden acceder a la conciencia debido a la censura.

El inconsciente opera conforme al *proceso primario*, caracterizado por la movilidad de las cargas energéticas y por su tendencia a la descarga inmediata. La movilidad da como resultado un *pensamiento primario* ajeno a las reglas de la lógica y de la sintaxis, que no distingue entre pasado, presente y futuro; la tendencia a la descarga inmediata hace que los procesos del inconsciente obedezcan al *principio del placer*.

El sistema preconsciente. Equivale al inconsciente descriptivo de la filosofía alemana y está constituido por los contenidos que pueden entrar en la conciencia sólo si tienen la fuerza suficiente y se les presta atención. Freud lo identificó con el *censor* de los sueños y con la instancia represora que impide la satisfacción de los impulsos del inconsciente.

Opera de acuerdo con el *proceso secundario*, lo cual significa que sus cargas son más fijas que las del inconsciente y puede demorar la descarga hasta encontrar circunstancias externas más favorables. Representa el pensamiento lógico y racional, capaz de hacer relaciones estables entre los contenidos mentales.

El sistema percepción-conciencia. Freud prestó poca atención a la conciencia porque le parecía poco importante. Algunas veces la incluyó en el sistema *percepción-conciencia*, vinculándola al sistema encargado de transformar los estímulos en cualidades sensoriales. Otras veces la consideró una prolongación del preconsciente debido a su semejanza funcional y habló del sistema *preconsciente-consciente*. Ubicado en la periferia, en contacto con el mundo externo, tiene la función de verificar la realidad de las percepciones, controlar los movimientos y recibir los estímulos provenientes del preconsciente.

5)

Teoría estructural (ello, yo, superyó y mecanismos de defensa).

Freud dividió la mente en tres instancias: *ello, yo* y *superyó*; las cuales representaban clases de procesos similares, más que localidades físicas. El ello es la parte impulsiva de la personalidad, el yo representa a la razón y el superyó a la conciencia moral. Esta teoría resultó más completa que la anterior porque explica la génesis y desarrollo de los sistemas y estudia con más detalle sus funciones; además, es más flexible debido a que no establece fronteras tan rígidas entre los sistemas.

El yo y el superyó surgen del ello y tienen muchas operaciones inconscientes. El yo está en contacto con el mundo externo a través del sistema percepción-conciencia (*P-Cc*), y el ello está más cercano al cuerpo. Estas agencias psíquicas no deben entenderse como localidades espaciales, sino como constructos teóricos que pretenden clasificar las diferentes funciones mentales.

El ello. En la práctica, equivale al inconsciente de la teoría tópica pero no posee el monopolio de las operaciones inconscientes. El ello es el sistema más primitivo, el núcleo originario del que procedían los demás sistemas y el más poderoso desde el punto de vista económico debido a que es la sede de los instintos.

Al igual que el inconsciente, opera conforme al proceso primario, siendo ajeno a la lógica y a las categorías espacio-temporales, y busca la satisfacción inmediata del deseo de acuerdo con el principio del placer. Además es amoral y egoísta porque no distingue entre el bien y el mal y sólo busca la propia satisfacción, sin tener en cuenta la realidad.

El yo. Representa a la razón; Freud lo concibió como una organización coherente de procesos mentales surgida del contacto con el mundo externo que comportaba operaciones conscientes como la percepción, pensamiento, juicio, actos voluntarios, etc., y operaciones inconscientes como la represión de los instintos y el control de los mecanismos defensivos.

El superyó. Representa a la conciencia moral; es un legado del largo periodo de dependencia hacia los padres, que deja en el niño una instancia que prolonga

su influencia. Es el heredero del complejo de Edipo y de la renuncia a las intensas cargas de objeto depositadas en ellos; el niño compensa la pérdida intensificando sus identificaciones con los padres.

6)

Método catártico, hipnosis, método de las presiones y la asociación libre.

UNIDAD 4

LOS ORÍGENES DE LA PSICOLOGÍA EN RUSIA

OBJETIVO

El estudiante conocerá los principales representantes, postulados teóricos y metodología de dos sistemas diferentes surgidos en Rusia: el condicionamiento clásico y el paradigma sociocultural. Posteriormente los podrá comparar e identificará las aportaciones de ambos en el ámbito educativo.

TEMARIO

4.1 IVAN PETROVICH PAVLOV

4.1.1 ANTECEDENTES

4.1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

4.1.3 MÉTODO

a) Condicionamiento pavloviano excitatorio

b) Procedimientos de condicionamiento comunes

c) Condicionamiento pavloviano inhibitorio

d) Extinción

e) Aplicaciones del condicionamiento clásico

4.2 LOS INICIOS DE LA PSICOLOGÍA SOVIÉTICA: LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKY

4.2.1 Antecedentes

a) Vida y obra de Vigotsky

4.2.2 Fundamentos teóricos

a) Actividad instrumental mediada

b) Las funciones psicológicas superiores

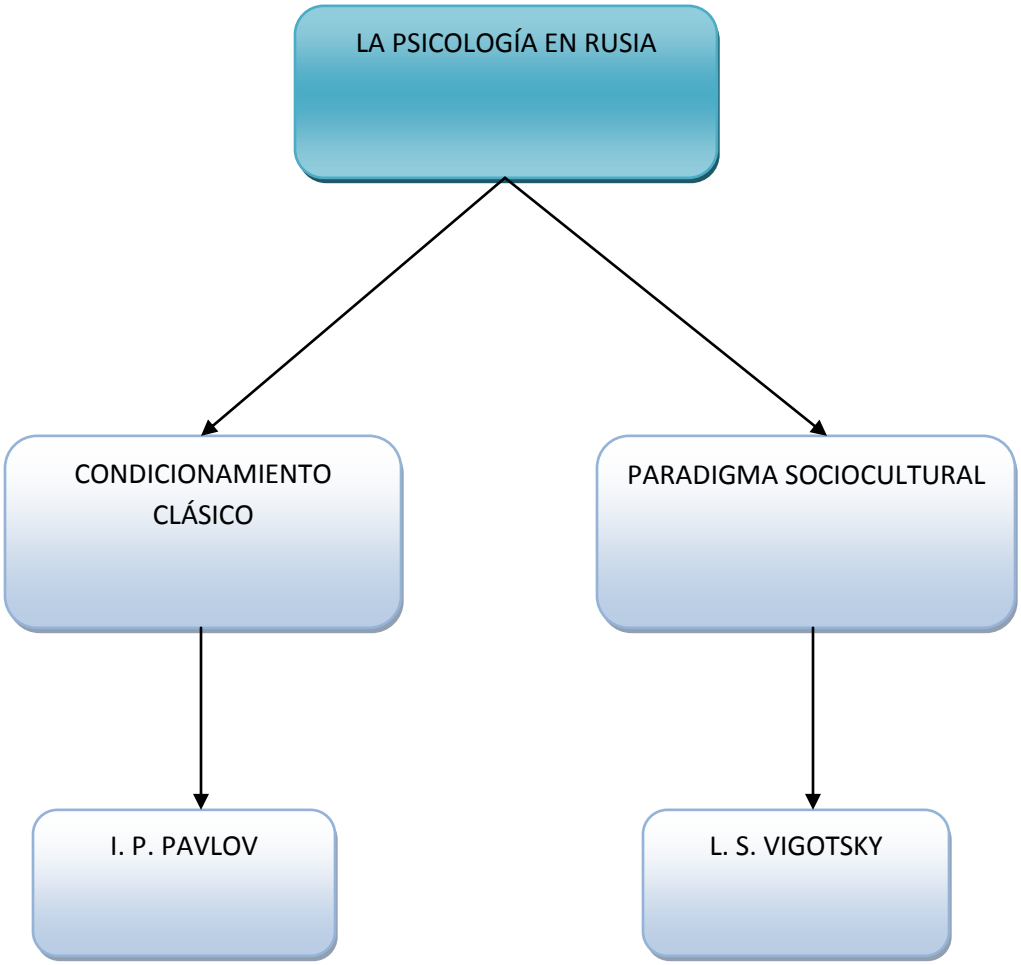
c) Análisis genético

d) La zona de desarrollo próximo (ZDP)

4.2.3 Método

a) La diversidad metodológica

MAPA CONCEPTUAL



INTRODUCCIÓN

En esta unidad se revisan dos paradigmas distintos surgidos en Rusia: el condicionamiento clásico y el paradigma sociocultural. Se muestra una reseña de cada uno de sus representantes así como de los principios teóricos y metodológicos que generaron.

4.1 Ivan Petrovich Pavlov

Boring, E.[89] relata que I. P. Pavlov (1849-1936) nació en un pequeño pueblo campesino de la Rusia Central, y estudió en la escuela de la iglesia ya que se pensaba que su destino era el sacerdocio. En 1870 cambió de opinión y viajó a San Petersburgo para estudiar en la Universidad. Fue alumno de muchos hombres importantes, incluyendo a Mendeleyev, y en 1874 el fisiólogo Elie Tsyon lo invitó a ser su colaborador; Pavlov trabajó intensamente durante algunos años. Recibió una beca en 1879 y contrajo matrimonio en 1880; obtuvo su título de médico en 1883, y con una beca viajó en 1884-1886 para trabajar con Ludwig, quien en ese tiempo estaba en Leipzig, y con Heidenhain en Breslau, descubrió los nervios secretores del páncreas en 1888 (el inicio de la investigación que lo hizo acreedor al Premio Nobel en 1904); fue nombrado profesor de farmacología en la Academia Médico Militar en 1890, ascendido luego a profesor de fisiología en 1895.

Así, Pavlov fue profesor de fisiología desde 1895 hasta 1924, periodo en el que realizó sus trabajos más importantes; fue su segunda investigación (sobre las secreciones digestivas) la que le dio el Premio Nobel.

El nombramiento de Pavlov en farmacología le llevó a las operaciones que le permitirían traer a la superficie del cuerpo los conductos por donde aparecen las secreciones gástricas, para poder observarlas y medirlas con mayor facilidad. Fue así como descubrió que los jugos digestivos empiezan a fluir copiosamente cuando el sujeto (animal) anticipa la comida, y a partir de esa observación desarrolló la técnica de los *reflejos condicionados*, la medición de la anticipación observando el flujo de jugos gástricos o saliva. Pavlov observó que éste era un medio que le permitiría medir muchas cantidades que hasta ese momento se habían considerado psíquicas. Al principio habló de la "*secreción psíquica*"; después escribió sobre "*los llamados procesos psíquicos*" y, posteriormente, su frase fue "*los reflejos condicionados*". Al principio, fueron sus

---

[89] Boring, Edwin, *Historia de la psicología experimental*, p. 658.

lecturas las que lo animaron a seguir, especialmente el artículo de Sechenov de 1863 y los experimentos de Thorndike de 1898.

4.1.1 Antecedentes

Domjan, M.[90] menciona que los estudios sistemáticos del *condicionamiento clásico* comenzaron con la obra de Pavlov. Este tipo de condicionamiento fue descubierto de manera independiente por Edwin B. Twitmyer, quien para una tesis doctoral presentada en la Universidad de Pennsylvania en 1902, había probado de manera repetida el reflejo rotular de estudiantes de bachillerato haciendo sonar una campana 0.5 segundos antes de darles un pequeño golpe en el tendón rotular. Luego de varios ensayos, bastaba con que sonara la campana para provocar el reflejo en algunos de los jóvenes. Sin embargo, Twitmyer no fue más allá con los resultados de estos descubrimientos por lo que sus hallazgos fueron ignorados por muchos años.

Los estudios de Pavlov sobre el *condicionamiento clásico* fueron una extensión de sus investigaciones sobre el proceso de digestión; realizó avances importantes en el estudio de la eupepsia al desarrollar técnicas quirúrgicas que permitían que los perros sobrevivieran por muchos años con tubos artificiales o fístulas, que facilitaban la recolección de jugos gástricos. Utilizando una fístula estomacal, Pavlov fue capaz de obtener secreciones del estómago de los perros que de otro modo vivían normalmente. Los técnicos del laboratorio descubrieron que estos animales podían segregar jugos gástricos en respuesta a la presentación visual de alimento o, incluso, tan sólo con ver a la persona que generalmente los alimentaba. El laboratorio generó cantidades considerables de jugos gástricos de esta forma y vendió los excedentes al público. Tales sustancias eran tan populares como remedio para diversas enfermedades estomacales que complementaron los ingresos del laboratorio por muchos años.

---

[90] Domjan, Michael, *principios de aprendizaje y conducta*, p.58.

Así, el condicionamiento es un sustituto objetivo de la introspección, un tipo de lenguaje que capacita al experimentador para saber qué discriminación hace el animal y qué percibe; el condicionamiento es una clase de lenguaje del que el experimentador dota al animal para que éste pueda comunicarse con él, pero los fenómenos de comunicación ocurren totalmente al nivel de la estimulación objetiva, la acción del nervio y la secreción, sin que se tenga la necesidad de suponer que haya una entidad llamada conciencia. Sin embargo, debido a la costumbre de usar el vocabulario de ésta, los viejos términos psíquicos entran en el pensamiento sobre estos aspectos y eso sucedió en la exposición de Pavlov. La historia de la investigación de Pavlov está excelentemente relatada en sus conferencias publicadas entre 1903 y 1928; los hechos que descubrió fueron muchísimos por lo que los datos del condicionamiento constituyen un campo de investigación muy amplio (Boring, E.).[91]

Investigaciones previas. Domjan, M.[92] relata que las primeras investigaciones sistemáticas del condicionamiento clásico fueron realizadas por Stefan Wolfsohn y Anton Snarsky en el laboratorio de Pavlov. Ambos estudiantes se concentraron en las glándulas salivales, que son los primeros órganos digestivos que participan en la disolución del alimento. Algunas de estas glándulas son bastante grandes y tienen conductos accesibles que se comunican con el exterior fácilmente por medio de una fístula. Wolfsohn analizó las respuestas salivales a diferentes sustancias que colocó en el hocico de los perros (por ejemplo: comida deshidratada, húmeda y arena). Luego de que los animales experimentaron las sustancias, la sola presentación de las mismas era suficiente para hacerlos salivar.

Mientras que Wolfsohn utilizó sustancias de origen natural, Snarsky amplió estas observaciones a las artificiales. En uno de los experimentos, por ejemplo, dio primero a sus perros agua ácida (un concentrado de jugo de limón) que

---

[91] Boring, Edwin, *op. cit*., p. 659.
[92] Domjan, Michael, *op. cit*., p.59.

estaba coloreada de negro. Después de provocar la salivación con este líquido obscuro, Snarsky descubrió que los perros podían salivar también ante un simple líquido negro o a la presentación de una botella de agua de ese color.

Las sustancias utilizadas por Wolfsohn y Snarsky poseían particularidades que estimulaban la visión y el olfato. Los *estímulos orosensoriales* son las sensaciones de gusto y textura que se producen cuando algo se coloca en la boca. La primera vez que se colocó arena en el hocico de un perro, sólo las sensaciones le provocaron la salivación. No obstante, luego de que se le puso arena en repetidas ocasiones, la vista de esta materia (el conjunto de sus características visuales) también llegó a provocar la salivación. Se puede suponer que el perro aprendió a asociar los rasgos visuales de la arena con sus características orosensoriales; se alude a tal asimilación como *aprendizaje de objeto*, debido a que implica la asociación de diferentes características del mismo objeto.

Para estudiar los mecanismos del aprendizaje asociativo, los estímulos por asociar deben manejarse en forma independiente uno de otro, lo que resulta difícil de hacer cuando los dos son propiedades de la misma cosa. Por lo tanto, en estudios posteriores de condicionamiento, Pavlov utilizó procedimientos en los que los estímulos que debía asociar provenían de distintas fuentes.

4.1.2 Fundamentos teóricos

Domjan, M.[93] expone el paradigma del *condicionamiento clásico*; el procedimiento utilizados por Pavlov en el estudio de la salivación condicionada es muy conocido. Implicaba dos estímulos, uno de los cuales era un tono o una luz. En su primera presentación éste podía tener una respuesta provocada de orientación, pero no producir salivación. La comida era el otro estímulo: el sabor de una solución ácida que se colocaba en el hocico del animal. En oposición al

---

[93] *Ibidem*., pp.60-61.

primer estímulo, el segundo provocaba una cuantiosa salivación, incluso desde la primera vez que se presentó.

Pavlov mencionaba que el tono o a la luz era un *estímulo condicional* , la razón es que la eficacia de éste en la provocación de la salivación dependía de (era condicional a) aparearlo varias veces con la presentación del alimento. En comparación, el alimento o estímulo de sabor ácido, era llamado *estímulo incondicional* merced a que su efectividad en la provocación de la salivación no dependía de ningún entrenamiento previo. La salivación que sería generada por el tono o la luz era llamada *respuesta condicional*, y aquel se provocaba siempre mediante el alimento, o sabor ácido, se llamaría *respuesta incondicional*. Así, los estímulos y las respuestas poseedoras de propiedades y ocurrencia que no dependían de entrenamiento previo eran consideradas "incondicionales", y aquéllos cuyas propiedades u ocurrencia estaban subordinados a entrenamiento especial se denominarían "condicionales".

Es importante señalar que las palabras *condicional* e *incondicional* son más comunes en los escritos modernos sobre el condicionamiento clásico y se emplean ahora de manera indistinta de *condicionado* e *incondicionado*. Además, debido a que se utilizan con mucha frecuencia los términos estímulo condicionado (e incondicionado) y respuesta condicionada (e incondicionada), en los análisis del condicionamiento clásico se les abrevia. Estímulo condicionado y respuesta condicionada tienen por abreviatura EC y RC, respectivamente; estímulo incondicionado y respuesta incondicionada se representan como EI y RI.

Así, el condicionamiento clásico es complejo debido a que implica una conducta provocada mediada de manera asociativa; se trata de una de las ás relevantes para estudiar cómo se aprenden las asociaciones. Como se revisará más adelante, este tipo de condicionamiento puede estar implícito en muchos aspectos importantes del comportamiento.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Realiza un mapa conceptual sobre los antecedentes y fundamentos teóricos de Pavlov.

Realiza una web tour en donde observes cómo se realizan las investigaciones utilizando el condicionamiento clásico.

4.1.3 Método

El condicionamiento clásico ha sido investigado en gran variedad de situaciones y ha abarcado a especies distintas. Pavlov realizó la mayor parte de sus experimentos con perros, sirviéndose de la técnica de la fístula salival. La mayor parte de los experimentos contemporáneos sobre el condicionamiento pavloviano se realiza con ratas, conejos y palomas y se emplean procedimientos que fueron creados por científicos norteamericanos durante la segunda mitad del siglo XX. Domjan, M.[94] presenta una descripción de las investigaciones realizadas así como los tipos y procedimientos del condicionamiento pavloviano.

Condicionamiento de temor. El condicionamiento clásico participa en el aprendizaje de respuestas emocionales; un área de interés especial es la adquisición de temor. Usualmente, se utilizan ratas en los análisis de laboratorio para investigar el condicionamiento de temor. El estímulo incondicionado *aversivo* es un breve suministro de corriente eléctrica a las patas de las ratas a través de un piso en forma de rejilla. La breve descarga es aversiva al inicio porque sorprende (es diferente a todo lo que el animal ha encontrado antes). El EC puede ser un tono o una luz; el temor condicionado se define indirectamente al medir cómo afecta el EC a la actividad que el animal realiza.

Condicionamiento palpebral. El reflejo palpebral (o de parpadeo) es un acto diferenciado, muy similar a la respuesta del reflejo rotular. Se trata de uno de los primeros componentes de la respuesta de sobresalto y se da en varias

---

[94] *Ibidem*., pp. 63-75.

especies. Hacer que una persona parpadee, sólo requiere dar una palmada cerca de sus ojos o soplar por una pajilla directamente hacia éstos; si al soplido lo precede un breve tono, es probable que la persona aprenda a parpadear cuando lo escuche, como anticipación del soplo.

En la investigación contemporánea el condicionamiento de parpadeo se realiza, frecuentemente, con conejos albinos de laboratorio que ofrecen una preparación práctica al estudio de la neuropsicología del aprendizaje. En un experimento de condicionamiento de parpadeo, se coloca al conejo en un pequeño recinto y se lo sujeta al equipo que permite medir la respuesta palpebral. El *EI* que genera el parpadeo lo proporciona un pequeño soplo o una ligera irritación de la piel bajo el ojo, que se provoca con un breve impulso de corriente eléctrica (de 0.1 segundos). El EC puede ser una luz, un tono o una breve vibración en el abdomen del animal.

En el experimento característico de condicionamiento, el EC se presenta por medio segundo y es seguido inmediatamente por la presentación del EI, que provoca que se cierre el párpado rápidamente. Conforme se parea de manera repetida el EC con el EI, la respuesta de parpadeo también llega a darla ante el EC. Los investigadores registran el porcentaje de ensayos en los que se observa una respuesta de parpadeo condicionada.

Aprendizaje de aversión al sabor. Otro procedimiento común para investigar el condicionamiento clásico implica el aprendizaje de aversión al sabor. La técnica de condicionamiento de aversión al sabor de esta clase aprovecha una importante modalidad de aprendizaje relacionada con la forma en que las personas y los animales eligen lo que van a consumir.

Al aprender a evitar la comida tóxica, el animal aprende a asociar el sabor y el olor del alimento con sus efectos dañinos; así, puede evitarlo con sólo olfatearlo o probarlo. Por consiguiente, el aprendizaje de evitación del veneno es un ejemplo de aprendizaje de objeto en el que la fuente de los estímulos condicionado o incondicionado es el mismo objeto. Para un adecuado análisis, los estudios subsecuentes en el laboratorio de Pavlov se sirvieron de los estímulos condicionado e incondicionado que se originaban de distintas fuentes.

Por la misma razón, los investigadores del aprendizaje de aversión al veneno crearon procedimientos que permiten presentar estímulos de sabor y olor independientes del origen del malestar que sirve como EI.

En el condicionamiento de aversión al sabor, a los animales se les da a beber una solución con saborizante y se los hace sentir enfermos con la inyección de una sustancia o exponiéndolos a radiación. Como resultado del malestar luego de la exposición al sabor, adquieren una aversión al mismo. Su ingestión de la solución con sabor se suprime por medio del procedimiento de condicionamiento.

El aprendizaje de aversión al sabor es consecuencia del apareamiento de un EC (un sabor, en este caso) y un EI (inyección de la sustancia o exposición a la radiación) en la misma forma que otros ejemplos del condicionamiento clásico; sigue reglas estándares de aprendizaje en muchos sentidos. Sin embargo, posee algunas características especiales: la primera consiste en que las fuertes aversiones al sabor pueden aprenderse con un solo apareamiento del sabor y el malestar; la segunda característica única del aprendizaje de aversión al sabor es que éste se da aun cuando los animales no se enfermen sino varias horas después de la exposición al sabor novedoso. A menudo los materiales tóxicos de la comida no tienen los efectos negativos hasta que se ha digerido el alimento, lo ha absorbido el torrente sanguíneo y se ha distribuido por varios tejidos corporales (proceso que lleva tiempo).

a) Condicionamiento pavloviano excitatorio.

Durante el condicionamiento excitatorio, los organismos aprenden a establecer una asociación entre los estímulos condicionados y los incondicionados. Como resultado, la presentación del EC activa procesos relacionados con el EI (en ausencia de la presentación misma de EI). Estos procesos relacionados con el EI son responsables de las respuestas condicionadas que se observan. Así, los perros llegan a salivar en respuesta a la vista de arena en polvo o agua de color negro, las palomas aprenden a acercarse y picotear la tecla luminosa que fue seguida de alimento, las ratas aprenden a inmovilizarse ante el sonido que precedió a la descarga, los conejos aprenden a parpadear en respuesta al tono

que precedió al soplido, y las ratas aprenden a no beber sacarina que estuvo acompañada por malestar. En todos estos casos, el EC llega a activar una conducta relacionada con el EI asociado.

b) Procedimientos de condicionamiento comunes.

Uno de los agentes esenciales que define el curso del condicionamiento clásico es la relación temporal relativa del EC y el EI. Variaciones en apariencia ligeras respecto a cómo se parea un EC con un EI pueden tener efectos significativos en la tasa y el alcance del condicionamiento clásico.

Los diagramas de la figura 1 ilustran cinco procedimientos comunes del condicionamiento pavloviano. La distancia horizontal de cada uno representa el transcurso del tiempo, y los desplazamientos verticales el momento en que comienza y termina un estímulo. Cada configuración del EC y el EI personifica un ensayo de condicionamiento único.

En un examen de condicionamiento particular, se repiten los episodios de EC-EI en una o más *sesiones de entrenamiento*. El tiempo transcurrido desde que termina un ensayo de condicionamiento al inicio del posterior se nombra *intervalo entre ensayos*. En comparación, el tiempo desde que empieza el EC hasta el inicio del EI durante un ensayo de condicionamiento se nombra *intervalo entre estímulos* o *intervalo EC-EI*. El intervalo entre estímulos es siempre mucho más breve que el intervalo entre ensayos. En muchos experimentos, el intervalo entre estímulos es de menos de 1 minuto, en tanto que el otro puede ser de 5 o más.

1) *Condicionamiento de demora breve*. Es el procedimiento utilizado con mayor frecuencia en el condicionamiento pavloviano y es el más efectivo en la generación de pruebas de comportamiento de aprendizaje; requiere retrasar un poco el comienzo del EI luego del inicio del EC en cada ensayo. La particularidad releante de este condicionamiento es que el EC comienza cada ensayo y el EI se hace presente después de una

pequeña demora (menos de 1 minuto). El EC tiene la facultad de continuar durante el EI o finalizar tan pronto como se comience el último estímulo.

2) *Condicionamiento de huella*. El procedimiento de éste es similar al de demora breve porque el EI sucede luego del EC. Aunque, en el condicionamiento de huella, no se presenta el EI sino poco tiempo después de que terminó el EC. Esto deja entre el EC y el EI un lapso al que se denomina intervalo de huella. La técnica de huella a veces es menos efectiva que la de demora en la generación de condicionamiento excitatorio.

3) *Condicionamiento de demora larga*. También es similar al de demora breve porque el EI se retrasa del comienzo del EC. Sin embargo, en este caso, el EI se retarda mucho más (de 5 a 10 minutos) que en la técnica de demora breve y no hay intervalo de huella. El EC continua poco después de que sucede el EI. Por lo general, no es efectivo el condicionamiento con un prolongado intervalo EC-EI, pero hay excepciones, por ejemplo, el aprendizaje de la aversión al sabor; como se mencionó, es posible que éste suceda con retardo de varias horas entre la exposición a un sabor y un malestar posterior.

4) *Condicionamiento simultáneo*. Tal vez la forma más obvia de exponer a sujetos al EC en conjunción con un EI sea presentar a un tiempo los dos estímulos. La característica esencial de este condicionamiento es que, a la vez, se presentan el estímulo condicionado y el incondicionado. Los procedimientos de condicionamiento simultáneo han producido resultados desconcertantes. Algunos investigadores han descubierto que este tipo de condicionamiento no es tan efectivo en la generación de respuestas condicionadas como un procedimiento de condicionamiento de demora breve.

5) *Condicionamiento retroactivo*. Este último procedimiento difiere de los otros en que, en lugar de suceder después, el EI se da antes del EC; a esta técnica se la llama condicionamiento retroactivo (hacia atrás o retrógrado) porque el EC y el EI se presentan en orden retroactivo en comparación con los otros procedimientos. Al igual que el condicionamiento simultáneo, el retroactivo ha producido resultados combinados. Algunos investigadores han informado de asociaciones excitatorias producidas por apareamientos retroactivos de un EC y un EI; otros, han dado cuenta de inhibición de respuestas condicionadas como resultado del condicionamiento retroactivo.

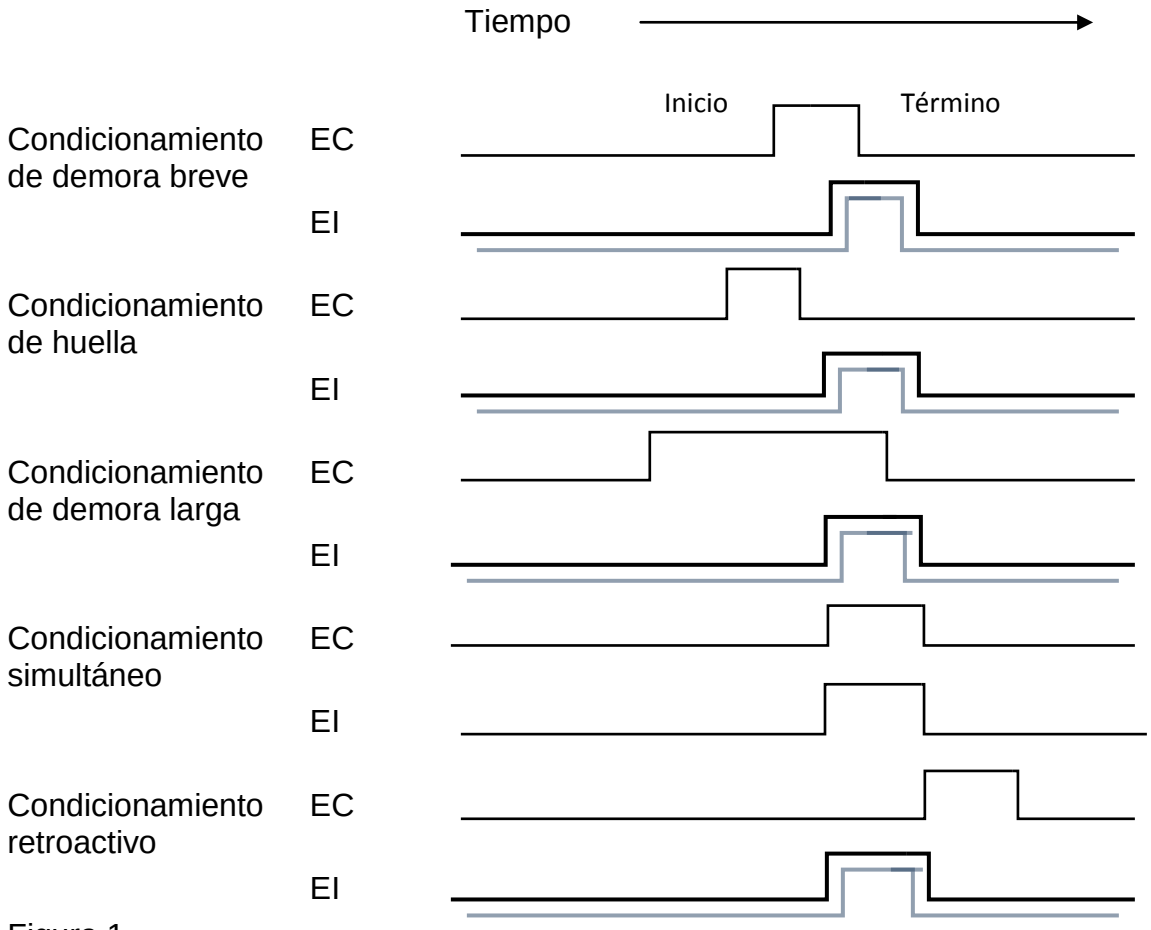


Figura 1.

c) Condicionamiento pavloviano inhibitorio.

Cuando se hace mención del condicionamiento pavloviano, por lo general, sólo se considera el excitatorio. Sin embargo, un aspecto igualmente importante del primero es el condicionamiento inhibitorio. Buena parte del aprendizaje puede verse como algo que implica procesos regulatorios: procesos que controlan la forma en que interactúa un organismo con su medio. Los procesos regulatorios requieren dos mecanismos opuestos. En el condicionamiento pavloviano, dos mecanismos opuestos son la excitación condicionada y la inhibición condicionada.

Los mecanismos opuestos no son forzosamente contrarios uno de otro; al igual que otros procesos opuestos, la inhibición condicionada pavloviana no se trata del opuesto simétrico de la excitación condicionada, sin embargo funciona para contrarestarla. Mientras que un EC excitatorio llega a activar la conducta relacionada con el EI, un EC inhibitorio suprime tal comportamiento. Esta supresión se hace obvia en niveles empequeñecidos de respuesta excitatoria condicionada. En sí, la inhibición condicionada por lo común se define indirectamente al medir la supresión de la respuesta excitatoria.

Pavlov descubrió el condicionamiento inhibitorio a principios del siglo XX, pero esta clase de aprendizaje no obtuvo atención de los psicólogos hasta mediados de los sesenta. A diferencia del condicionamiento excitatorio, la inhibición condicionada sigue siendo un tema de controversia, sin embargo, existe una considerable cantidad de investigaciones que han tratado problemas relacionados con ésta.

El condicionamiento excitatorio es el producto de procedimientos en los cuales el EC se parea con el EI o se hace presente poco antes de éste; en comparación, en los procedimientos de condicionamiento inhibitorio, el EC se manifiesta en ausencia del EI o indica que no tendrá lugar el EI.

Con la finalidad con que la ausencia del EI sea un suceso significativo, el estímulo incondicionado se dará periódicamente en la situación. Hay varios indicios de la ausencia de acontecimientos en la vida diaria; las indicaciones como “cerrado”, “fuera de servicio” y “prohibido el paso” son de este tipo. Sin

embargo, éstas proporcionan información significativa e influyen en la conducta sólo si indican la ausencia de algo que de otro modo se esperaría. Por ejemplo, al encontrarse con “fuera de servicio” en una gasolinera la gente podría frustrarse y enfadarse; la indicación ofrece información importante aquí porque se espera que las gasolineras tengan combustible. No obstante, la misma indicación no revela nada de interés si está en la entrada de una maderería.

El ejemplo previo representa la regla común de que el condicionamiento inhibitorio y el control inhibitorio de la conducta tendrán lugar solamente si hay un entorno excitatorio para el EI en cuestión. Este principio hace del condicionamiento inhibitorio algo muy diferente del excitatorio, ya que este último no depende de un contexto especial.

d) Extinción.

Domjan, M.[95] menciona que muchos investigadores (incluido Pavlov) se han cuestionado si los resultados del condicionamiento son permanentes o si hay maneras de revertir sus efectos. El énfasis del esfuerzo en la investigación ha sido sobre la reversión de los efectos del condicionamiento excitatorio.

Un procedimiento efectivo para reducir las respuestas condicionadas que resultan de las técnicas de condicionamiento excitatorio es la *extinción.* En técnicas de este tipo, el EC se manifiesta constantemente, sin que medie el EI. Si al organismo se le ha condicionado para que se aproxime a un EC para alimentarse, por ejemplo, presentaciones repetidas del EC sin alimento podrían dar por resultado una pérdida de la respuesta condicionada de aproximación.

La pérdida del producto condicionado (RC) que acontece como consecuencia de la extinción no se trata de la misma que la pérdida de la conducta ocurrida a causa del *olvido.* La extinción se produce por presentaciones continuas del EC mismo; el olvido, en cambio, es una disminución en la fuerza de la RC que puede suceder sencillamente por el paso

---

[95] *Ibidem*., pp. 79-80.

del tiempo. La excitación implica una experiencia particular con el EC y el olvido tiene lugar con una ausencia prolongada de exposición al EC.

e) Aplicaciones del condicionamiento clásico.

Domjan, M.[96] explica que el condicionamiento clásico se investiga generalmente en situaciones de laboratorio, sin embargo, también puede darse fuera del laboratorio. Cuando un acontecimiento precede a otro en un apareamiento de EC-EI de demora breve, lo más probable es que se desarrolle el condicionamiento clásico; esto sucede en muchos aspectos de la vida debido a que los estímulos del medio ocurren en una secuencia temporal ordenada, en buena medida por las restricciones físicas de causalidad. Algunos hechos sencillamente no suceden antes de que ocurran otras cosas; las instituciones sociales y las costumbres también aseguran que sucedan en un orden predecible. El condicionamiento clásico puede tener lugar siempre que ciertos estímulos precedan confiablemente a otros. A continuación se describen casos de condicionamiento pavloviano en preferencias alimentarias, interacciones entre madre e hijo y conducta sexual.

Preferencias y aversiones alimentarias adquiridas por la gente. El curso normal de alimentarse ofrece numerosas oportunidades para el aprendizaje de asociaciones. Los resultados de varias investigaciones han demostrado que muchas aversiones al sabor son resultado del condicionamiento clásico; los individuos informan haber adquirido al menos una aversión a la comida durante su vida. Como en los experimentos con animales, las aversiones se aprenden a menudo en un ensayo, y el aprendizaje puede darse aun cuando el malestar se demore varias horas después de la ingestión del alimento.

Pueden surgir problemas cuando se desarrollan aversiones alimentarias a nuevos alimentos consumidos antes del malestar. Por ejemplo, se crean

[96] *Ibidem*., pp. 82-84.

aversiones al alimento como consecuencia de la quimioterapia contra el cáncer; la quimioterapia provoca, con frecuencia, náuseas como efecto indirecto. Se ha observado que pacientes con cáncer (adultos y niños) adquieren aversiones a alimentos ingeridos antes de una sesión de quimioterapia; tales aversiones condicionadas pueden contribuir a la pérdida de apetito encontrada comúnmente entre pacientes que han recibido quimioterapia.

Las aversiones condicionadas al alimento también contribuyen a la supresión de consumo de comida o anorexia observada en otras situaciones clínicas. La anorexia que acompaña el crecimiento de algunos tumores puede ser consecuencia del aprendizaje de aversión al alimento. La investigación con animales indica que el crecimiento de tumores puede tener como consecuencia el condicionamiento de aversiones al alimento ingerido durante la enfermedad. El aprendizaje de aversión al alimento puede contribuir también a una anorexia nerviosa, trastorno caracterizado por una pérdida grave y crónica de peso; pruebas interesantes indican que la gente que padece de anorexia nerviosa experimenta trastornos digestivos que pueden aumentar la posibilidad de que aprenda aversiones al alimento. La susceptibilidad creciente al aprendizaje de aversión alimentaria también puede contribuir a la pérdida de apetito que es patente en personas que sufren de depresión grave.

Interacciones madre-hijo. Los niños comienzan a alimentarse del pecho materno poco después de nacer; así, la succión implica una estimulación recíproca entre el infante y la madre. Colocar un pezón en la boca del pequeño, por ejemplo, estimula al bebé para que se amamante. La respuesta de succión del bebé estimula el reflejo de descenso de la leche en la madre. Ambos reflejos pueden llegar a condicionarse a estímulos adicionales que el infante y la madre se proporcionan, y tal condicionamiento facilita la interacción de la lactancia.

Para amamantar con éxito a un bebé, la madre debe colocarlo en una posición particular, que ofrezca estímulos táctiles especiales para el pequeño; éstos pueden llegar a condicionarse y provocar así tanto orientación como respuestas de fruncimiento de succión por parte del bebé. En un estudio con

recién nacidos, los investigadores utilizaron una pequeña cantidad de solución (sacarosa) que colocaron en los labios del infante como EI. La sacarosa generaba orientación y succión como respuestas incondicionadas; usaron un EC táctil, que consistía en hacer caricias en la frente del pequeño a un ritmo de una por segundo durante 10 segundos. A los bebés del grupo experimental, se les entregaba el EI de sacarosa al final del EC de 10 segundos; y a los del grupo control, se les ofrecía el EI sin que mediara apareamiento con el EC. Luego de 18 ensayos de condicionamiento, los infantes del primer grupo mostraron una fuerte orientación condicionada y respuestas de fruncimiento de succión al EC táctil. No se obtuvieron tales resultados con los pequeños del grupo de control.

Condicionamiento de la conducta sexual. El condicionamiento pavloviano es asimismo relevante en el aprendizaje de situaciones sexuales; aunque las observaciones clínicas indican que la conducta sexual de los seres humanos está determinada por experiencias de aprendizaje, las mejores pruebas experimentales sobre condicionamiento sexual se han obtenido en estudios con animales. En estos estudios, por lo general son los machos los que sirven como participantes y el EI lo proporciona la aparición de una hembra sexualmente receptiva o el acceso físico a ésta.

Se ha investigado el condicionamiento sexual pavloviano por medio de un estímulo bien localizado (una luz) que sirve como señal de acceso visual o físico a la hembra. Esto se realiza de esta forma debido a que los organismos se acercan a un EC localizado que se ha asociado con la presentación de alimento. Se han obtenido resultados similares cuando un estímulo visual localizado llega a asociarse con el acceso a un compañero sexual en potencia. En un estudio, se presentó un trozo de madera por breve tiempo a codornices machos japonesas inmediatamente antes de que se les permitiera tener acceso a una hembra; luego de algunos ensayos, los pájaros machos llegaron a acercarse y permanecer cerca del objeto que hacía de EC.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Diseña un estudio de caso utilizando un tipo de procedimiento de condicionamiento común. Elige un animal (por ejemplo, una rata o un perro) para que puedas llevar a cabo tu aplicación y observación. Realiza un informe cuantitativo (número de ensayos y observaciones) y cualitativo (descripción de los estímulos y respuestas condicionadas).

4.2 Los inicios de la psicología soviética: Lev Semionovitch Vigotsky

4.2.1 Antecedentes

Hernández, G.[97] refiere que el paradigma sociocultural (sociohistórico o histórico-cultural) fue desarrollado por L. S. Vigotsky en la década de 1920; en su esquema teórico utiliza una forma integrada para relacionar cuestiones como el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura.

Vigotsky se interesó en cómo hacer uso de principios y normas psicológicas en el campo pedagógico, en parte quizá por intereses prácticos, manifestados por sus compromisos y convicciones de coadyuvar activamente en el proceso histórico de la construcción de una sociedad nueva, y también, en parte, por el interés teórico-académico de buscar la comprensión y la mejora de las distintas situaciones y prácticas educativas (educación básica, educación especial y educación científica).

Otras cuestiones que influyeron en el desarrollo de su paradigma, son las siguientes: una amplia formación adquirida en distintas disciplinas sociales (historia, economía política) y humanas (filosofía, lingüística, literatura, teatro), así como el contexto y el momento histórico de la época posrevolucionaria del fervor socialista, en la cual desarrolló su obra. Quizá estas dos situaciones le

---

[97] Hernández, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, pp. 211-212.

permitieron reflexionar acerca de las relaciones entre contexto sociohistórico, cultura, educación y psiquismo.

La situación de movimiento generalizado que se vivía en la entonces Unión Soviética, con gente comprometida por levantar al país de las ruinas en las que se encontraba después de la Revolución de Octubre, de sacarla adelante de las confrontaciones de la guerra civil y de construir un nuevo régimen sociopolítico, provocó una atmósfera intelectual especial que impulsó y animó el desarrollo de los trabajos que Vigotsky y su grupo (lo que después sería la "escuela de Moscú") realizaron.

a) Vida y obra de Vigotsky.

Hernández, G.[98] relata que L. S. Vigotsky fue el fundador y principal promotor del paradigma sociocultural en psicología; de origen judío, nació en la ciudad de Orsha, en Bielorrusia, en 1896. Sin embargo, la mayor parte de su juventud transcurrió en la ciudad de Gomel, una ciudad con más vida cultural, en la que los judíos de esa época no sufrían tantas restricciones. Desde su infancia, Vigotsky fue reconocido como un niño precoz; recibió una cuidadosa educación tutorial en los niveles de educación básica (proporcionada por Salomon Ashpiz); al finalizar sus estudios, ingresó en el *gimnasium* público en el cual concluyó de forma destacada: medalla de oro y honores. Desde esas fechas, demostró un profundo interés por las artes y las humanidades. Se pueden destacar varios hechos que influyeron en su formación y que se ven reflejados en su obra psicológica:

1) En filosofía, lo impactaron dos autores: Hegel y Spinoza. Del filósofo alemán, tres ideas le provocaron gran inquietud: la concepción de la dialéctica del devenir histórico; la distinción que estableció entre el

[98] Hernández, Gerardo, *op. cit*., pp. 213-217.

mundo natural y el mundo cultural creado por el hombre como especie; y, por último, el papel de los procesos de objetivación y desobjetivación en el estudio de cualquier proceso dinámico. De Spinoza, le interesó la solución monista que propuso en sus escritos sobre la relación entre cuerpo y mente.

2) Durante toda su vida demostró un profundo interés por la literatura y el teatro. Desde pequeño estudió y aprendió poemas de memoria. En la literatura y la lingüística, se interesó en el estudio de las escuelas literarias vigentes.

Posteriormente, continuó el desarrollo de su vida académica formal; ingresó en la Universidad Imperial de Moscú (luego de resolver algunas dificultades por su origen semítico), con la finalidad de estudiar derecho; al mismo tiempo, cursó estudios en la Universidad Popular Shaniavsky. En la primera institución universitaria se graduó como abogado, mientras que en la segunda, al parecer no obtuvo ningún grado. Lo que es incuestionable es que, gracias a sus estudios simultáneos, Vigotsky obtuvo una sólida formación en distintas disciplinas como la filosofía, la historia, la literatura y la psicología.

Terminados sus estudios, en 1917 regresó a Gomel a impartir cursos sobre literatura y psicología; pasó siete años de actividad docente y cultural. Entre sus actividades destacan: haber fundado un laboratorio de psicología en la Escuela Normal de Gomel y haber dictado algunas conferencias sobre psicología de la educación (ocupó un puesto en esa institución), las cuales fueron publicadas posteriormente en el libro del que fue coautor, titulado *Psicología pedagógica* (1926); además, durante este periodo su labor docente fue extensa, enseñó simultáneamente historia del arte en el Conservatorio y literatura en la Escuela de Trabajo, así como en escuelas de adultos y en cursos de formación de profesores.

Se deben mencionar otros dos hechos importantes: el primero se refiere a la involucración de Vigotsky en la vida de la Unión Soviética posrevolucionaria ya que participó activamente en las tareas de reconstrucción de ese país, según

lo que él sabía hacer, y profundizó su estudio sobre los escritos marxistas (filosofía y economía política); el otro hecho se refiere a que a principios de los años veinte sufrió la primera crisis de la enfermedad infecciosa que varios años después lo llevaría a la muerte.

Durante los siguientes años, Vigotsky cruzó por la psicología y, en tan sólo diez años de actividad creadora que le quedaba de vida, desarrolló una construcción teórica *sui generis* para la psicología de su época y que, después de muchos años, continúa sorprendiendo.

En 1924, Vigotsky apareció en las comunidades especialistas de psicólogos; fue en el segundo congreso de psiconeurología celebrado en Leningrado con una conferencia titulada *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos*, en la que propugnaba por una psicología centrada en el estudio científico de la conciencia, que debía tomar como base filosófica el enfoque marxista. Las consecuencias de este hito, en la vida personal y científica del autor soviético y en la naciente psicología marxista soviética, son muy conocidas. A raíz de este hecho, Vigotsky se incorporó al Instituto de Psicología de Moscú dirigido por Kornilov. Ahí conoció a dos de sus más fecundos colaboradores y precursores de la que sería la escuela de Moscú: A.R. Luria y A.N. Leontiev. Juntos formaron la legendaria *troika* que influyó en el desarrollo de la psicología soviética posterior. Unos años después, se uniría a ésta la *piatorka*, integrada por Bozhovich, Levina, Morozova, Slavina y Zaporozhets.

Por aquellos años, Vigotsky tenía la firme convicción de reconstruir la psicología sobre bases marxistas, pero no a la manera doctrinal y unidireccional como se venía haciendo por otros en esta disciplina (por ejemplo, Kornilov), o según la manera simplista en que se había entendido el marxismo (como en el caso de la elaboración del manual “oficial” del materialismo dialéctico desarrollado por Bujarin). Su propuesta era más original, aunque también más desafiante; estas ideas, junto con el profundo análisis epistemológico, teórico y metodológico de cada teoría de la disciplina y el recuento de la naturaleza de la

crisis que, según él, imperaba en aquellos años en la psicología, se encuentran en su obra *El significado histórico de la crisis de la psicología* (1927).

A partir de entonces, la principal influencia que le da sustento a su obra son los escritos del materialismo dialéctico e histórico de Marx y Engels, de los que fue un gran conocedor. Paulatinamente, comenzaron las investigaciones psicológicas; Vigotsky y sus colaboradores trabajaron arduamente en el ámbito académico, tanto en el desarrollo de estudios de investigación como en la fundación de laboratorios en varias repúblicas, así como en tareas de diversa índole que exigía la naciente Unión Soviética. Pronto se unieron a ellos nuevos y competentes investigadores; gran parte de las investigaciones realizadas hasta inicios de los años treinta se resumen en el texto *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores* (terminado en 1931 pero publicado tres décadas después).

Asimismo, es evidente la gran cantidad de trabajos desarrollados en el último lustro de la década de 1920, sobre distintos temas del campo de la educación y de la psicología del desarrollo (paidología), y los estudios descriptivos acerca del desarrollo normal y perturbado (incluyó las distintas variedades de discapacidades sensoriales e intelectuales), y de propuestas y experiencias de intervención.

Otro texto relevante en la producción de Vigotsky y que fue su primer texto conocido en Occidente (en 1962 se tradujo al inglés) es el famoso *Pensamiento y lenguaje* (1934). En éste se estudian las cuestiones genéticas y las complejas relaciones entre el pensamiento y el discurso, además se revisan los distintos planteamientos teóricos de algunos psicólogos vigentes en esos años (destaca la crítica a los primeros trabajos realizados por Jean Piaget sobre el pensamiento verbal).

Es importante mencionar que Vigotsky realizó algunos trabajos de corte neuropsicológico alrededor de 1930; asestó severas críticas a las aproximaciones “localizacionistas” y “holistas” propuestas por varios fisiólogos y psicólogos de la época. Vigotsky defendía la necesidad de construir una verdadera fisiología psicológica basada en el estudio de los sistemas

funcionales neuronales. Estas ideas las desarrollaría después su colaborador A. R. Luria.

En estos diez años de obra productiva dedicados a la psicología, Vigotsky escribió cerca de 180 escritos de los cuales algunos permanecen inéditos. Esta década bastó para que desarrollara su esquema teórico. Varios autores han señalado que la obra de este autor soviético sufrió modificaciones; otros argumentan que los cambios observados en sus escritos se deben a: la influencia de autores y enfoques contemporáneos, las aportaciones producto de las investigaciones realizadas por él y su equipo, y su trabajo continuo y sistemático de reflexión teórica.

Hay que recordar que la obra vigotskyana fue censurada en la URSS durante el régimen de Stalin; los ataques contra la psicología y la paidología se acentuaron desde 1932, como consecuencia se suprimieron revistas importantes y se publicaron sólo las de carácter oficialista. Vigotsky sabía que su postura teórica generaría debate, entre 1933 y 1934, pero estaba dispuesto a responder dichos ataques defendiendo con absoluta convicción sus ideas. Además de los ataques ideológicos, poco antes de su muerte, Vigotsky resintió la separación teórica de algunos de sus colaboradores y discípulos. Vigotsky murió el 11 de junio de 1934.

4.2.2 Fundamentos teóricos

Hernández, G.[99] expone el esquema teórico del paradigma sociocultural; en esta exposición dice que las ideas de Vigotsky obtuvieron la influencia del materialismo dialéctico y esto se representa de forma clara en sus concepciones teóricas y metodológicas.

El núcleo teórico de este paradigma está compuesto por los siguientes temas:

---

[99] *Ibidem.,* pp. 219-226.

1) La tesis de que las funciones psicológicas superiores solamente consiguen comprenderse por medio del estudio de la *actividad instrumental mediada* (utilización de instrumentos).

2) La tesis que asevera que las *funciones psicológicas superiores* se originan y desarrollan en el ámbito de las relaciones organizadas social y culturalmente.

3) Las funciones psicológicas superiores no pueden estudiarse como entidades fosilizadas, sino a través de la aplicación de un *análisis genético.*

a) Actividad instrumental mediada.

Vigotsky considera que el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se soluciona con una exposición interaccionista dialéctico (S ↔ O), en el que hay una relación de indisociación, de interacción y de transformación corelativa comenzada por la actividad mediada del sujeto. Así, la relación sujeto-objeto, bipolar en otros paradigmas, se convierte en un triángulo abierto en el que los tres vértices representan al sujeto, el objeto y los artefactos o instrumentos socioculturales; y abierto a los procesos de influencia de un grupo sociocultural determinado.

Para ampliar la explicación, se puede decir que en el planteamiento vigotskyano intervienen dos formas de mediación social: "*a)* la intervención del contexto sociocultural en sentido amplio (los otros, las prácticas socialmente organizadas, etc.); y *b)* los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto. De esta manera, es el medio sociocultural el que pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo del psiquismo del sujeto (aquí se adhiere al materialismo dialéctico), pero éste no recibe pasivamente su influencia, sino que activamente la reconstruye".[100]

---

[100] Op. Cit.

“De este modo, en esta postura se plantea una ruptura respecto de las teorías que entienden la actividad del sujeto como una pura adaptación individual y biológica, para ir hacia una concepción donde se acepta la actividad del sujeto como una práctica social mediada por artefactos y por condiciones históricoculturales”[101] ; en este planteamiento también se abandona el dualismo entre individuo y sociedad que sostienen muchos paradigmas y tradiciones de investigación evolutiva, puesto que lo social es inherente al sujeto desde el principio.

“Al actuar sobre su objeto, el sujeto utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural, los cuales, según Vigotsky, pueden ser de dos tipos: las *herramientas* y los *signos*. Cada uno de estos instrumentos orienta de un modo diferente la actividad del sujeto; el uso de herramientas produce transformaciones en los objetos, es decir, las herramientas están “externamente orientadas”. Los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad, es decir, están orientados internamente”.[102]

“Así, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia”.[103]

Vigotsky mencionaba que el tema de la mediación era central en su obra y, a su vez, de importancia esencial para toda la disciplina psicológica.

La mediación cultural es un hecho común demostrado en todos los hombres de todas las culturas; la diferencia entre las formas en que se expresa tal mediación en cada formación sociocultural se debe a que en algunas se desarrollan formas específicas de mediación que en otras no existen, o en otras ocasiones son sólo variaciones de tipo cualitativo. Lo que es un hecho es que

---

[101] Op. Cit.
[102] Op. Cit.
[103] Op. Cit.

cada forma de mediación cultural tiene un proceso histórico en la vida cultural del hombre.

Vigotsky se interesaba en el análisis sobre la relevancia de la mediación de los instrumentos psicológicos o signos en las funciones psicológicas superiores y en la conciencia. Algunos ejemplos de distintos tipos de instrumentos psicológicos son los siguientes: los sistemas numéricos desarrollados para contar, la escritura, las mnemotecnias (desde sus formas simples hasta las complejas), los símbolos algebraicos, las notas musicales, los sistemas de comunicación de diferente tipo (por ejemplo, el lenguaje de signos, el lenguaje de banderas, etc.) y el lenguaje oral. Los signos sirven para regular las relaciones con los objetos físicos, así como para regular la propia conducta y la de los demás.

Entre los signos, el lenguaje destaca de manera especial; "para Vigotsky tiene un lugar fundamental en el proceso de aculturación de los hombres y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Desde que los individuos participan de la cultura a la que pertenecen, entran en contacto y gradualmente usan y se apropian del sistema lingüístico. El lenguaje, en el contexto del desarrollo ontogenético, se usa primero con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, luego se utiliza en uno mismo a través de su internalización (lenguaje interno y pensamiento verbal)".[104]

"A partir de una serie de estudios realizados por Vigotsky y sus colegas, se demostró que el desarrollo psicológico debe entenderse como una serie de transformaciones cualitativas, asociadas con cambios en el uso de los instrumentos psicológicos. Así, se producen cambios en las formas de mediación, los cuales hacen que los sujetos realicen operaciones más complejas (de orden cualitativamente superior) sobre los objetos. Un ejemplo de esto se encuentra en los estudios de Vigotsky sobre la *formación de conceptos*,

[104] Op. Cit.

en específico, el referente al desarrollo de los *conceptos espontáneos* y *científicos".*[105]

Vigotsky reconoció tres etapas en el progreso de los conceptos espontáneos y científicos: *compilaciones inorganizadas, complejos y conceptos verdaderos.* Cada una de esas etapas fue desglosada minuciosamente y encontró varias modalidades. A continuación, se explicarán algunos ejemplos característicos de cada etapa del desarrollo conceptual del niño.

"En la primera etapa, propia de los niños preescolares, cuando se pide a los niños que clasifiquen una serie de objetos (por ejemplo, poniendo frente a ellos varios tipos de objetos que difieren en forma, color, tamaño, etc.), en general proceden formando *compilaciones inorganizadas*, las cuales pueden consistir en agrupaciones de objetos sin ninguna base común objetiva, sino que siguen una pura impresión perceptual o criterio subjetivo (los niños forman colecciones figurales: 'éstos y aquéllos van juntos porque forman un camión')".[106]

"En la segunda etapa, los niños mayores forman colecciones que Vigotsky llamó *complejos*, los cuales se basan en criterios perceptivos objetivos inmediatos, pero que tienen la dificultad de ser inestables y variar rápidamente (por ejemplo, un grupo de formas triangulares pueden ser agrupadas correctamente, pero si uno de los triángulos es azul, el niño se dispersa y forma una nueva colección ordenada por el color, a la cual puede llamar 'los azules', y así sucesivamente). Los *seudoconceptos* (en tránsito hacia los conceptos, en los que se agrupan objetos o se usan palabras sin conocer exactamente el núcleo esencial que definiría el concepto) son las formas superiores de los complejos, no sólo característicos de los niños sino también de los adultos".[107]

"Finalmente, en una tercera etapa, los sujetos forman *conceptos verdaderos*, pero como producto directo de la instrucción escolar, esto no quiere decir que es suficiente con ir a la escuela para formar *conceptos científicos*. Los

---

[105] Op. Cit.
[106] Op. Cit.
[107] Op. Cit.

conceptos verdaderos son los conceptos científicos, los cuales se adquieren a través de la reflexión, forman parte de sistemas y se relacionan de manera distinta con los objetos; esto es posible gracias a la internalización de la esencia del concepto".[108]

b) Las funciones psicológicas superiores.

"En la evolución psicológica existen dos líneas de desarrollo, una 'natural' y la otra 'cultural o social'. Como consecuencia del proceso de desarrollo natural, que ocurre en la filogenia, se desarrollan las funciones psicológicas inferiores, las cuales son comunes en los animales y el hombre; en cambio, con el proceso de mediación cultural, gracias a las actividades mediatizadas por instrumentos (especialmente el lenguaje y el trabajo) en prácticas colectivas, se originan las funciones psicológicas superiores, que son específicamente humanas".[109] Así, las funciones psicológicas inferiores son producto directo de una "línea natural de desarrollo" que engloba aspectos de desarrollo y maduración; mientras que las funciones psicológicas superiores son producto de una "línea de desarrollo cultural" en la que intervienen los procesos de mediación cultural.

Las funciones psicológicas superiores no deben considerarse una simple prolongación de las funciones psicológicas naturales. Las funciones psicológicas naturales son condición necesaria pero no suficiente para la constitución y el desarrollo de las superiores. Lo verdaderamente determinante es la condición sociocultural en que se desarrollan, en tanto que el sujeto, miembro de la cultura utiliza distintos mediadores en situaciones de aprendizaje compartido. Durante cierto periodo, después del nacimiento del niño, las dos líneas de desarrollo (natural y cultural) operan en forma aislada y, poco a poco, penetran en el plano ontogenético para dinamizarlo y provocar cambios en el psiquismo. Así, paulatinamente emergen las funciones psicológicas superiores.

---

[108] Op. Cit.
[109] Op. Cit.

Las siguientes son cuatro formas para discernir entre las funciones psicológicas superiores de las inferiores:

1) El paso del control del entorno al individuo (regulación voluntaria).

2) La realización consciente de las funciones psicológicas.

3) Su origen social y naturaleza social.

4) El uso de signos como mediadores.

Por ejemplo, la memoria como función psicológica; a partir de ella pueden distinguirse dos tipos: el primero llamado muchas veces *memoria primaria* o *involuntaria,* y el segundo denominado *memoria voluntaria*. La memoria inicial es un elemento equipo básico del sistema de conocimiento humano como la memoria sensorial, está definida de forma biológica y se determina por la formación de huellas como el ícono, para el caso de la modalidad visual; además, como tal, está muy cerca de los procesos perceptivos. El procedimiento de este tipo de memoria está a cargo de la influencia directa de los estímulos (impresión del ícono), es inconciente, casi automáticase determina de forma biológica por los sistemas sensoriales, y no trabaja al emplear algún tipo de mediadores. En oposición, la memoria voluntaria puede ser regulada consciente y voluntariamente (criterios 1 y 2) con el fin de mejorar el recuerdo, sustenta su funcionamiento en el empleo de ciertos signos (por ejemplo, alguna estrategia mnemotécnica simple o compleja), los cuales son mediadores (criterio 4) aprendidos en contextos escolares gracias a la influencia o inducción de otros que saben más (criterio 3).

c) Análisis genético.

Vigotsky consideraba que para estudiar objetivamente las funciones psicológicas superiores era necesario investigar su proceso de constitución, su historia.

Vigotsky señaló que el *estudio histórico* significa aplicar las categorías del desarrollo a la investigación de los fenómenos; estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Ésta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación, se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda al estudio teórico, sino que constituye su fundamento.

Por otra parte, Vigotsky sostenía que, para describir objetivamente el desarrollo del psiquismo humano, se debe considerar la participación necesaria de cuatro dominios evolutivos:

1) El dominio filogenético: la evolución filogenética del hombre como especie.

2) El dominio histórico: el desarrollo histórico-cultural del hombre.

3) El dominio ontogenético: el desarrollo personal de cada hombre.

4) El dominio microgenético: el desarrollo de una función u operación psicológica en situaciones experimentales.

Entre todos ellos, Vigotsky sólo tuvo tiempo de explorar el dominio ontogenético (usando el último). Del primero, destaca su planteamiento de que el desarrollo humano debe entenderse como un proceso dialéctico de internalización de la cultura provista por un contexto sociohistórico determinado. La participación del niño en escenarios y en actividades socioculturales organizadas, con la intervención y el apoyo de los otros más aculturados, le permite apropiarse de los distintos instrumentos físicos y psicológicos que en dicho contexto sociocultural se consideran valiosos.

Para Vigotsky, cada dominio está gobernado por una serie de principios y leyes específicas; lo que hacía falta, desde su punto de vista, era encontrar una explicación sobre cómo se interrelacionan dichos principios. También reconoció que entre dominios puede haber ciertas semejanzas y paralelismos, pero insistía que eran más destacables las diferencias.

d) La zona de desarrollo próximo (ZDP).

Este concepto tiene una importancia pocas veces interpretada en su exacta dimensión. Por un lado, es un concepto que aparece en la última de las etapas del paradigma vigotskyano, es decir, en la de los últimos escritos de Vigotsky; esa etapa es en la que el autor intentó concentrarse en el análisis del sujeto en el contexto de situaciones específicas.

El concepto ZDP puede considerarse una prolongación del método de doble estimulación el cual fue utilizado sistemáticamente en las primeras etapas de desarrollo de la obra vigotskyana. Tal método fue muy usado para estudiar los procesos de mediación por signos realizados por sujetos en contextos de investigación experimental. Con el empleo del concepto ZDP, hay un cambio de rumbo notable; a través del concepto de zona, cobró importancia también el estudio de la mediación pero en contextos sociales; esto significa un viraje en el enfoque que consiste en moverse del estudio de la mediación de signos hacia el estudio de la mediación social. En el uso de ambos métodos existía el firme propósito de analizar los procesos de cambio ocurridos, en el primer caso de manera individual y en el segundo en la interacción social (gracias a la ayuda de otro, en el plano de lo intersubjetivo).

Vigotsky usa el concepto ZDP en un doble contexto: en el plano de las relaciones entre la *obuchenie* (enseñanza y aprendizaje) y el desarrollo psicológico (lo usó como un constructo crucial entre ambos); y, en el plano de la evaluación del desarrollo cognitivo, en el que propuso el constructo como un instrumento conceptual para superar las limitaciones de los instrumentos de evaluación estática que, a su juicio, sólo permiten valorar parcialmente el desarrollo de los sujetos, puesto que se centran en determinar los productos

acabados del desarrollo y no los que están en proceso de evolución. Vigotsky define la ZDP como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”[110]

Una correcta interpretación de la ZDP, especialmente pertinente para el planteamiento de propuestas que han de utilizarse en los escenarios educativos, debe tomar partido explícitamente por los siguientes aspectos: “*a)* un enfoque holístico antes que un enfoque fragmentado de enseñanza-aprendizaje de habilidades o saberes aislados y separables; *b)* la mediación social de los instrumentos culturales en el aprendizaje (de hecho, la zona es un proceso esencialmente social antes que personal, elaborado para explicar la mediación entre lo interindividual y lo intraindividual), y *c)* que permita el análisis de los procesos de transición y de cambio”.[111]

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Diseña una entrevista con la cual puedas indagar la aplicación actual del paradigma sociocultural (entrevista a un profesionista que labore en el ámbito escolar). Con base en estos datos así como de información en internet o en libros de la biblioteca, elabora un artículo.

4.2.3 Método

a) La diversidad metodológica.

Hernández, G.[112] así mismo dice que si se habla del método genético en el paradigma de Vigotsky, éste no se debe comprenderse en el sentido usual del método de desarrollo infantil, sino en uno mucho más amplio, esto es, como un

---

[110] Ibídem. Hernández, G. Pág. 227
[111] Íd.
[112] *Ibidem*, p. 228.

planteamiento metodológico definitorio del paradigma. Su perspectiva genética completa abarcaba en realidad varios dominios además del ontogenético.

En este contexto, en las investigaciones realizadas con el paradigma se utilizaron diversas estrategias metodológicas y propuestas concretas de investigación. En la ontogénesis, el dominio que ha sido más investigado a la luz de este paradigma, se han propuesto tres métodos de gran potencialidad heurística:

1) El *método de análisis experimental-evolutivo*: se elabora en la intervención artificial realizada por el experimentador, en el proceso evolutivo para reconocer la naturaleza de los cambios provocados en tal proceso.

2) El *método de análisis genético-comparativo*: Se trata de la comparación entre una interrupción "natural" del progreso de algunos sujetos como deficiencia sensorial, patología, traumatismo, entre otros, en la que se pueden ver cambios en los procesos, y otros sujetos en quienes no ha ocurrido esta alteración (proceso de desarrollo normal).

3) El *método microgenético*: estudio de la microgénesis de una función u operación psicológica con detalle (análisis del proceso de constitución a corto plazo en una situación experimental).

En el caso de los puntos 1 y 3, una de las estrategias metodológicas que más utilizaron Vigotsky y sus colaboradores fue el conocido *método funcional de la doble estimulación.* El método consiste en presentar al sujeto situaciones problema cuya resolución exige que utilice una clase de estímulos neutros que adquieren funciones instrumentales (signos), por estos medios modifica la estructura de las operaciones de resolución. Es decir, es una forma artificial experimental de la actividad mediada en que se constituyen y se aplican signos para resolver una tarea dada.

Otra concepción metodológica empleada en algunos estudios del paradigma es la de tipo *transcultural* y con rasgos etnográficos. Un ejemplo de esto se observa en la investigación dirigida por Luria, cuando indagó los cambios en las funciones psicológicas superiores como producto de la variación de las prácticas culturales (por ejemplo, la introducción de la escolarización) en poblaciones de Asia Central.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Elabora un cuadro sinóptico en donde describas la metodología utilizada por los autores del paradigma sociocultural

Muestra el avance de tu trabajo y proyecto final.

AUTOEVALUACIÓN

1) Menciona en qué consiste el condicionamiento clásico.
2) Explica en qué consiste cada uno de los procedimientos de condicionamiento clásico comunes.
3) Qué es la extinción.
4) A qué se refiere Vigotsky con la actividad instrumental mediada.
5) Qué son y cómo se desarrollan las funciones psicológicas superiores
6) Qué es la zona de desarrollo próximo (ZDP).
7) Menciona cuáles son los métodos que se utilizan en el paradigma sociocultural y en qué consiste cada uno de ellos.

Respuestas:

1)

Cuando un acontecimiento precede a otro en un apareamiento de EC-EI de demora breve, lo más probable es que se desarrolle el condicionamiento clásico. Los organismos aprenden a establecer una asociación entre los estímulos condicionados y los incondicionados. Como resultado, la presentación del EC activa procesos relacionados con el EI (en ausencia de la presentación misma de EI). Estos procesos relacionados con el EI son responsables de las respuestas condicionadas que se observan.

2)

Condicionamiento de demora breve. Es el procedimiento utilizado con mayor frecuencia en el condicionamiento pavloviano y es el más efectivo en la generación de pruebas de comportamiento de aprendizaje; se trata de retrasar un poco el inicio del EI luego del inicio del EC en cada ensayo.

Condicionamiento de huella. El procedimiento de éste es similar al de demora breve porque el EI sucede luego del EC. Aunque, en el condicionamiento de huella, no se manifieste el EI sino después de un breve momento de que finalizó el EC.

Condicionamiento de demora larga. Es similar al de demora breve porque el EI se retrasa del comienzo del EC. Sin embargo, en este caso, el EI se retarda mucho más (de 5 a 10 minutos) que en la técnica de demora breve y no hay intervalo de huella. El EC continúa un momento después de que sucede el EI.

Condicionamiento simultáneo. Tal vez la forma más obvia de exponer a sujetos al EC en conjunción con un EI sea presentar a un tiempo los dos estímulos. La característica esencial de este condicionamiento es que, a la vez, se presentan el estímulo condicionado y el incondicionado.

Condicionamiento retroactivo. Este último procedimiento difiere de los otros en que, en lugar de suceder después, el EI se da antes del EC; a esta técnica se la llama condicionamiento retroactivo (hacia atrás o retrógrado) porque el EC y el EI se presentan en orden retroactivo en comparación con los otros procedimientos.

3)

Un procedimiento efectivo para reducir las respuestas condicionadas que resultan de las técnicas de condicionamiento excitatorio es la *extinción.* En técnicas de este tipo, el EC se presenta de manera repetida, sin que medie el EI.

4) Vigotsky considera que el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se soluciona con una exposición interaccionista dialéctico (S O), en el que hay una relación de indisociación, de interacción y de transformación corelativa comenzada por la actividad mediada del sujeto. Intervienen dos formas de mediación social: *a)* la intervención del contexto sociocultural en sentido amplio (los otros, las prácticas socialmente organizadas, etc.); y *b)* los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto.

5)

“En la evolución psicológica existen dos líneas de desarrollo, una “natural” y la otra “cultural o social”. Como consecuencia del proceso de desarrollo natural, que ocurre en la filogenia, se desarrollan las funciones psicológicas inferiores, las cuales son comunes en los animales y el hombre; en cambio, con el proceso de mediación cultural, gracias a las actividades mediatizadas por instrumentos (especialmente el lenguaje y el trabajo) en prácticas colectivas, se originan las funciones psicológicas superiores, que son específicamente humanas”.[113]

6)

Vigotsky define la ZDP como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.[114]

7)

a) El *método de análisis experimental-evolutivo*: que consiste en la intervención artificial, por parte del experimentador, en el proceso evolutivo para observar la naturaleza de los cambios provocados en tal proceso.
b) “El *método de análisis genético-comparativo*: comparación entre una interrupción “natural” del desarrollo en algunos sujetos (por ejemplo, deficiencia sensorial, patología, traumatismo, etc.) en la que se observan cambios en los procesos, y otros sujetos en quienes no ha ocurrido dicha alteración (proceso de desarrollo normal)”.[115]

c) El *método microgenético*: estudio de la microgénesis de una función u operación psicológica con detalle (análisis del proceso de constitución a corto plazo en una situación experimental).

[113] Op. Cit.
[114] Op. Cit.
[115] Op. Cit.

UNIDAD 5

LOS COMIENZOS DE LA PSICOLOGÍA EN ESTADOS UNIDOS

OBJETIVO

El estudiante identificará el surgimiento y desarrollo de la psicología en Estados Unidos y analizará cada uno de los paradigmas principales: el funcionalismo, conductismo y neoconductismo.

TEMARIO

5.1 LA PROPUESTA DE WILLIAM JAMES: EL FUNCIONALISMO

5.1.1 ANTECEDENTES

a) Vida y obra de W. James

b) Métodos y postulados teóricos

5.1.2 PRINCIPALES REPRESENTANTES

a) Stanley Hall

b) George Trumbull Ladd

c) Edward Wheeler Scripture

d) James Mark Baldwin

e) James Mckeen Cattell

f) Otros pioneros

g) La psicología funcional de Chicago

5.1.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

5.1.4 MÉTODO

5.2 EL CONDUCTISMO

5.2.1 EDWARD LEE THORNDIKE Y LA PSICOLOGÍA ANIMAL

5.2.2 ANTECEDENTES

a) Vida y obra

5.2.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

a) El aprendizaje instrumental

5.2.4 MÉTODO

5.3 LA PROPUESTA CONDUCTISTA DE J. B. WATSON

5.3.1 ANTECEDENTES

a) Vida y obra

5.3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

a) Tipos de respuestas

b) Génesis y clasificación de los hábitos

c) La personalidad

5.3.3 MÉTODO

a) El reflejo condicionado. Experimento con Albert.

b) Métodos para eliminar respuestas de miedo

5.4 EL NEOCONDUCTISMO

5.4.1 SKINNER Y EL CONDUCTISMO RADICAL

5.4.2 ANTECEDENTES

a) Vida y obra

5.4.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

a) Procedimientos del condicionamiento instrumental

b) Elementos fundamentales del condicionamiento instrumental

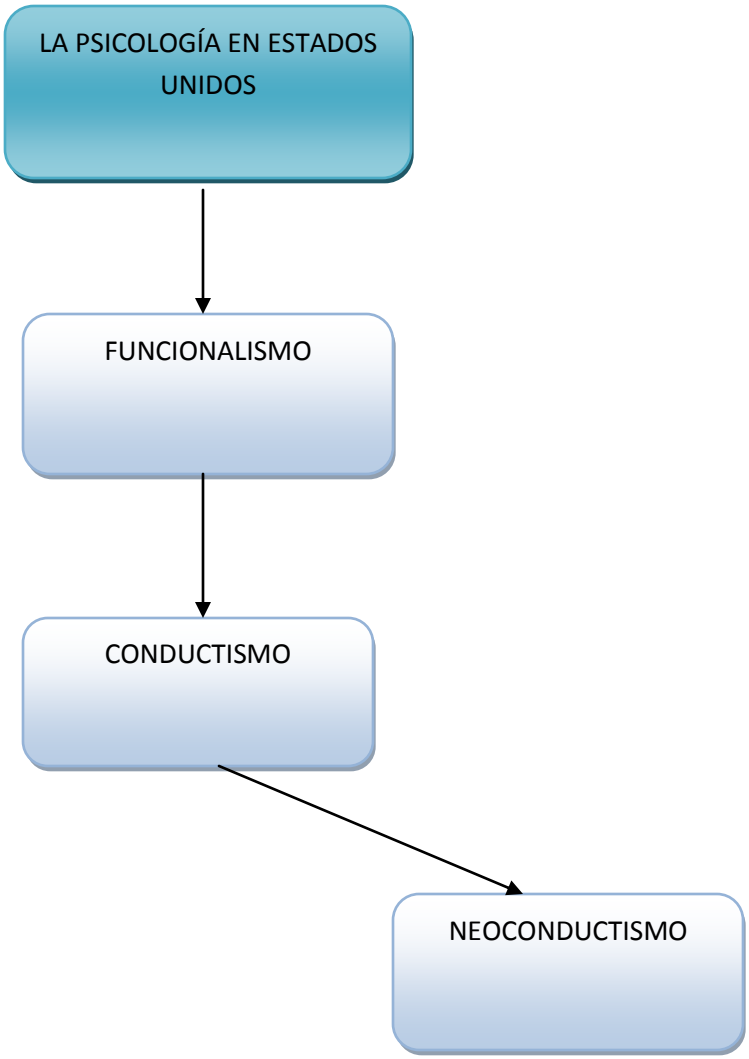
5.4.4 MÉTODO

a) Descripción del experimento

b) El sujeto de experimentación

c) Descripción de la caja de Skinner

MAPA CONCEPTUAL



INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo, se exponen dos grandes corrientes psicológicas: el funcionalismo y el conductismo; se describen las biografías de los autores principales y sus aportaciones teóricas y metodológicas. Se observa cómo fue evolucionando el conductismo hasta llegar a sus postulados y aplicaciones actuales en diferentes ámbitos de la psicología.

5.1 LA PROPUESTA DE WILLIAM JAMES: EL FUNCIONALISMO

5.1.1 Antecedentes

Lectura

"García y Moya[116] refieren que aunque la mayoría de los primeros psicólogos norteamericanos aprendieron el método científico de la psicología en el laboratorio de Leipzig, no estuvieron de acuerdo con el enfoque estructural, estático y teórico con el que Wundt estudió la conciencia. Para ellos, la conciencia tiene una finalidad, la de ser instrumento de adaptación del organismo al ambiente y sólo desde esta postura funcional y evolutiva debe ser estudiada por la psicología".[117]

"El *evolucionismo* (Darwin), por su insistencia en la superación de las especies debido al esfuerzo de lucha y adaptación del organismo al ambiente (reflejo de la situación en la que se encontraba el pueblo americano, situación de conquista y lucha por sobrevivir y progresar en un medio aún hostil). El *pragmatismo*, como filosofía base de este país (dadas las circunstancias antes mencionadas, la práctica se antepone a la teoría, cualquier esfuerzo sólo tiene sentido si tiene consecuencias prácticas o útiles). El *experimentalismo* wundtiano, pues la mayoría de los psicólogos fue a Leipzig a aprender el método experimental".[118]

"Del evolucionismo de Darwin surge la preocupación por las *diferencias individuales*, porque en un medio en el que escasean los recursos sólo sobreviven los más aptos. La más importante expresión de este interés apareció en la obra del psicólogo inglés si F. Galton titulada *El genio hereditario* (1869), aunque para él la explicación de las diferencias recaía en la herencia. Los americanos no podían aceptar la herencia como última explicación de sus

---

[116] García Vega, Luis y Moya Santoyo, José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, pp. 29-33.

[117] Íd.
[118] Íd.

diferencias individuales, ya que para ellos el esfuerzo es lo que los había hecho grandes, más que su origen (generalmente dudoso), pues la mayoría eran desafortunados en el viejo mundo y el afán de riquezas y de nuevas oportunidades les había impulsado a emigrar a América. Salvando esta radical diferencia de enfoque sobre el origen de las diferencias individuales entre ingleses y americanos, la preocupación de aquéllos por este tema influyó en las investigaciones de los primeros psicólogos norteamericanos (es conocida la influencia de Galton sobre Cattell durante sus estudios en la Universidad de Cambridge en 1888)".[119]

"El evolucionismo, al establecer la continuidad de las especies animal-humana (Darwin, *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, 1872), provoca que un grupo de psicólogos ingleses intenten establecer en las siguientes décadas las bases para una *psicología animal comparada* (para que, al experimentar y observar el comportamiento de los animales, se obtuvieran leyes y principios válidos para el comportamiento humano); esta misma inquietud va a influir en los psicólogos norteamericanos, aunque alertados, al momento de interpretar los datos, por el principio del reduccionismo o ley de la parsimonia de C. Lloyd Morgan, que se opone a la interpretación antropomorfista del comportamiento animal de Romanes y su escuela.

En este contexto surge la tesis de Thorndike sobre la interpretación asociacionista (reduccionista) de la inteligencia de los animales (1898) y todo un grupo de psicólogos destacados, tales como: W. S. Small, R. M. Yerkes y Watson".[120]

a) Vida y obra de W. James

William James (1842-1910) es el decano de la psicología norteamericana; nació en Broadway.

---

[119] Íd.
[120] Íd.

Lectura

“Estudió química, filosofía, literatura y medicina; en 1872 es nombrado instructor de fisiología en Harvard, donde, entre 1875 y 1876, imparte un curso sobre las relaciones entre la fisiología y la psicología. Allí organiza un laboratorio de psicología en 1876; pero la psicología dependía de la Facultad de Filosofía y en 1877 su curso se convierte en Psicología Filosófica, con lo que se va alejando de la medicina hacia la filosofía. En 1878 planea escribir un libro de psicología para el editor Holt, pero se complica de tal modo esa labor que tarda doce años en acabarlo”.[121]

“En 1879 se gradúa como doctor en medicina; en 1880 es nombrado profesor ayudante de Filosofía y trabaja en su libro, donde va mezclando las orientaciones filosóficas con las fisiológicas, físicas y psicológicas. Es profesor titular de filosofía desde 1885 hasta 1889, en que su título se transforma en el de profesor de Psicología.

La revista *Mind* publicó en su primer número, en 1876, un artículo de James al que se sumarían muchos más; a través de ellos perfila su pensamiento psicológico, que expondría por completo en 1890, fecha en que apareció su obra *Principios de Psicología*, que llegaría a ser un libro clásico de los estudiantes de psicología de la época”.[122]

“En 1892 James publicó otra interesante obra: *Psychology. Briefer Course* (compendio de psicología), que es un resumen didáctico de los Principios.

En su doctrina se aprecia la influencia del pensamiento bergsoniano, muy especialmente en su concepción de la corriente de la conciencia. James era un empirista radical pero no “estrecho” y, pese a su tenaz lucha contra el estructuralismo, sufrió importantes influencias del experimentalismo alemán y

---

[121] Íd.
[122] Íd.

buscó el material empírico siempre que pudo. El evolucionismo sustenta su obra y su pensamiento: la creatividad por la lucha, utilidad biológica de los procesos psicológicos, preferencia de lo inmediato, influencia filogenética en los procesos mentales y en la expresión de las emociones".[123]

"Por último, no se debe olvidar la influencia que la psicología e investigaciones francesas en el campo de las enfermedades mentales ejercieron sobre James, en el sentido de resaltar la naturaleza inconsciente de algunos hechos y aspectos de la personalidad y en el de ayudarle a valorar las pruebas y los hechos con criterios más amplios, sin dejarse atrapar por el introspeccionismo al estilo alemán.

No fue un inventor de métodos como Weber, Wundt, etc.; tampoco abrió sectores ignorados como Freud y otros; no hizo caso de las nacientes pruebas mentales ni de las técnicas estadísticas; más artista y literato que científico concienzudo, para muchos fue una fuerza impulsora en la psicología actual (al menos en Norteamérica). Entre sus alumnos estuvieron las grandes figuras posteriores de la psicología americana: Angell, Thorndike, Woodworth, Yerkes, etcétera. Abrió el camino al funcionalismo y *behaviorismo*; enfocó con originalidad los temas psicológicos y abrió el criterio respecto al empleo de una amplia metodología".[124]

b) Métodos y postulados teóricos

W. James menciona las dificultades ofrecidas por que el objeto propio de la psicología para analizarlo científicamente. Él acepta los siguientes métodos:

1) "*La introspección*. Mediante el examen de uno mismo, se puede estudiar de manera válida los estados de conciencia (la corriente del pensamiento) *tal y como ellos se dan*; el énfasis en estas dos últimas palabras son para diferenciar la introspección de James de la de Wundt,

---

[123] Íd.
[124] Íd.

esta última deshace el fenómeno para buscar elementos que no se dan manifiestamente, la de James contempla el fenómeno tal y como se da (como un fluir dinámico, continuo, personal y cambiante). La introspección, según James, es con frecuencia inexacta pero es válida si la realiza un observador agudo y sensible, si se utilizan controles adecuados y si se comparan los informes de varios observadores".[125]

2) "El método experimental. En 1875, siendo James profesor de fisiología en Harvard, gasta 300 dólares en aparatos de fisiología para que sus estudiantes pudieran poner en práctica algunos conceptos de sus lecciones teóricas. En aquél tiempo, casi lo único que podía estudiarse experimentalmente eran los procesos sensoriales (tiempos de reacción, experimentos psicofísicos, etc.) pero James estaba preocupado por problemas de índole mucho más compleja. A pesar de todo, no rechaza el método experimental ya que admite cualquier fuente posible de información. En su obra *Principios de psicología*, sólo pertenecen a la psicología experimental, el capítulo de la naturaleza de la emoción (basado en encuestas que realizó a pacientes de hospitales y manicomios) y el capítulo de la memoria".[126]

3) "El método comparativo. Estudiando animales, niños, instituciones, mitos, lenguaje, etc., se puede mostrar la vida psíquica en parte de su variedad. Este método a veces es inexacto, debido a la parcialidad que puede existir al hacer las interpretaciones.

James acepta la definición de psicología que propone Ladd, agregándole el título de ciencia natural; afirmó que la psicología es la ciencia natural que se encarga de la descripción y explicación de los estados de conciencia como tales, entendiendo por estados de conciencia las sensaciones, deseos,

---

[125] Íd.
[126] Íd.

emociones, conocimientos, razonamientos, decisiones, etc.”.[127] En su explicación debe ser comprendido naturalmente el estado de sus causas, condiciones y consecuencias inmediatas, en cuanto pueden ser determinadas.

Para García y Moya,[128] los temas más relevantes de la obra de W. James son: el hábito, la corriente de la conciencia, el “yo”, las series espontáneas y voluntarias del pensamiento y la emoción.

El hábito. “James otorga gran importancia a lo que llama aptitud de los centros nerviosos para adquirir hábitos. Los hábitos son los determinantes básicos del comportamiento; son los transformadores de las estructuras nerviosas, gracias a la plasticidad de las mismas ante los agentes exteriores. El hábito simplifica los movimientos, haciéndolos más acertados. James recomendaba hacer automáticas (habituales) cuantas acciones fuera posible ya que a mayor cantidad de automatismo, más libertad para su labor tendrán las altas capacidades mentales”.[129]

“Para James, un hábito adquirido es, desde el punto de vista fisiológico, una nueva vía de descarga que se forma en el cerebro, por la cual han de escapar ciertas corrientes. Esa vía se construye y perfecciona con la práctica, las experiencias dejan su huella por las vías que pasan: lo único que hacen es ahondar antiguos canales o abrir otros nuevos”.[130]

“Respecto al mecanismo psicológico implicado en la adquisición de hábitos, James afirmó que el hábito disminuye la atención consciente con que deben ser ejecutados nuestros actos. Puede resumirse así: si un acto requiere para su ejecución una cadena A, B, C, D, E, F, G, etc., de hechos nerviosos sucesivos, en las primeras ejecuciones de la acción en la conciencia habrán de elegirse cada uno de estos hechos entre un número de alternativas

---

[127] Íd.
[128] García Vega, Luis y Moya Santoyo, *op. cit*., pp. 38-44.

[129] Íd.
[130] Íd.

inadecuadas que tienden a presentarse por sí mismas; sin embargo, por el hábito, se logra pronto que cada hecho evoque a su apropiado sucesor sin la necesidad de ofrecérsele alternativa alguna y sin referencia a la voluntad consciente; hasta que, finalmente, toda la cadena A, B, C, D, E, F, G, se presenta por sí misma al presentarse A, como si A y el resto de la cadena se encontraran fundidos en una corriente continua; la causa de todo esto es la sensación ocasionada por la reciente contracción muscular efectuada".[131] Así, en cualquier acto habitual, los movimientos adecuados son evocados o regulados además por sensaciones asociadas. Estas ideas junto a los descubrimientos del reflejo condicionado de Pavlov, servirán de base a Watson para su gran obra que dará lugar al conductismo.

La corriente de la conciencia. James parte del hecho de que en la conciencia los estados mentales se suceden unos a otros, la conciencia fluye; "tiene esta afirmación análogo sentido a la afirmación de que llueve o sopla el viento. El énfasis sobre el fluir de la conciencia es el punto de partida para James y el diferente enfoque que con él toma la psicología frente al propuesto por Wundt, para quien el objeto de estudio era el análisis elemental y estructural de la conciencia basándose en cortes estáticos de momentos de ese fluir. James considera el fluir o la corriente de la conciencia en sí misma, como tal".[132] Definió cuatro caracteres de la conciencia:

1) "Todo estado o pensamiento es parte de una conciencia personal: obedece esto a la ley del aislamiento absoluto pues los estados de conciencia pertenecen a la intimidad personal y de ella están teñidos, no se puede hablar en general del pensamiento, ni incluso de este pensamiento, sino de *mi pensamiento"*.[133]

2) "La conciencia está en *cambio constante*, esto significa que ningún estado de conciencia puede regresar y ser idéntico con lo que antes fue

---

[131] Íd.
[132] Íd.
[133] Íd.

y esto sucede a pesar de que se presente (a un individuo) un mismo objeto, porque todo estado de conciencia recibe gran parte de sus características del contexto en el que está y éste nunca es repetible: la apreciación sensorial es diferente según se esté hambriento o satisfecho, cansado o no; varía de la noche a la mañana y, principalmente, según las épocas de la vida: infancia, madurez, senectud. Así, cada pensamiento es único y sólo tiene semejanza genérica con otros que tratan sobre el mismo hecho".[134]

3) "Dentro de cada conciencia personal el pensamiento es sensiblemente *continuo*: esto quiere decir que aun cuando haya una interrupción, la conciencia se siente después como formando una continuidad de la conciencia anterior, integrando el mismo yo además que nunca son totalmente súbitos los cambios de un momento a otro en la cualidad de la conciencia. La conciencia es una corriente continua; no es algo cortado en trozos, ni puede describirse como una cadena o tren, no es nada articulado, sino una corriente que fluye. La metáfora más adecuada es considerarla como un río, como un torrente".[135]

4) "La corriente de *conciencia es selectiva*: la conciencia se encuentra siempre más interesada en una parte de su objeto que en otra, y admite o rechaza, en tanto que piensa. A esto lo llama James *el arte selectivo de nuestra mente*. Este apartado lo retomaron los psicólogos de la Gestalt, y respecto al mismo tema: la percepción. Se manifiesta una tendencia a la búsqueda de un objeto diferenciado, de una agrupación con sentido (*gestalten* dirán los gestaltistas), las partes adquieren un sentido de pertenencia (se estructuran) en torno a un dato, en base a actitudes expectantes, experiencia (hábito) e interés: la mente escoge y

[134] Íd.
[135] Íd.

decide cuál ha de ser la sensación especial que ha de mantenerse más válida y real sobre el resto".[136]

El yo. "Mi yo total" que se manifiesta como si fuera doble; una faceta del yo (de un individuo) conoce a otra. Así, se distinguen dos yo: "el *yo conocedor* (ego puro) y el *yo como conocido* (el mí o ego empírico). El *yo conocido* lo forma la suma total de cuanto puede llamar suyo, el yo conocedor, con sus posesiones o propiedades; unas son de naturaleza material (el *mí material:* los vestidos, la casa, las tierras, etc.); otras, de carácter social (el *mí social*: el reconocimiento que obtiene de sus prójimos, un individuo tiene tantos yo sociales cuantos individuos le reconocen y conservan mentalmente una imagen de él); otras son de *naturaleza psíquica* (el *mí espiritual*: el conjunto de los estados de conciencia de un individuo, sus capacidades y disposiciones psíquicas, sus sensaciones, sentimientos, emociones, pensamientos, todos ellos recubiertos por la característica de internalidad, característica esencial de la vida)".[137]

"El *yo como conocedor* o simplemente el *yo*, es el sustrato de toda referencia de los estados de conciencia, es lo permanente, lo que hace que un hombre sea él mismo desde que nace hasta que muere, a pesar de todos los cambios del *mí*; es el lazo que une las experiencias de ayer con las de hoy y con las de mañana. Es el reflejo más claro del *sentido de la identidad personal*: *yo soy el mismo de ayer*. Lo que proporciona una unidad de sentido y continuidad a la corriente del pensamiento; para los empiristas es el sentido del conjunto (agregado) de experiencias".[138]

"El yo es el sujeto de toda acción y el poseedor de todo el *mí*. No es una sustancia (el alma de los espiritualistas), ni tampoco un agregado de experiencias (como dijeron los empiristas), es una cualidad, una característica de la corriente de conciencia, de los estados de conciencia, es su dimensión referencial: vehículo adecuado para toda la experiencia de la unidad y la

---

[136] Íd.
[137] Íd.
[138] Íd.

igualdad personal que tenemos. Mediante él reconocemos como nuestros los objetos de la pasada experiencia, porque llevan una cálida y peculiar marca".[139]

Las series espontáneas y voluntarias del pensamiento. En uno de sus escritos, James aborda el problema del fluir del pensamiento, distingue: "la sucesión o series espontáneas del pensamiento e ideación y el pensamiento voluntario. Explica las series espontáneas mediante la ley de asociación, que formula así: cuando dos procesos cerebrales elementales han actuado conjuntamente o en sucesión inmediata, al reaparecer uno tiende a propagar su excitación al otro".[140]

Otras leyes complementan a ésta: "la ley de la frecuencia, la intensidad de la excitación, vivacidad de la experiencia, interés y recencia; de ésta última, James ofrece una explicación fisiológica: la excitación de vías peculiares o modos particulares de excitación general del cerebro dejan tras de sí una forma de plasticidad o sensibilidad exaltada que tarda días en desaparecer".[141]

"Las *sucesiones voluntarias de pensamiento*. En este caso, el flujo de las ideas se guía no por el proceso de sugestión de un objeto por otro, sino por un interés general que en un principio se apodera de la mente y que es voluntario. Este encadenamiento de ideas, originado por influencia del interés, supone la constante presencia en el pensamiento de los medios que conducirán al fin. Si el hallazgo de esos medios es costoso, se estará ante la situación de solución de un problema, porque existe una laguna, un vacío; es entonces cuando en el espontáneo surgir de eventos interviene la voluntad, para detectar los detalles pertinentes, descartando el resto

---

[139] Íd.
[140] Íd.
[141] Íd.

En la obra de William James se observa una constante preocupación por explicar fisiológicamente los procesos psicológicos, como si ésta fuera la prueba científica de los mismos”.[142]

La *emoción.* W. James identificó dos tipos de emociones: “unas más rudas (porque sus efectos son intensos, por ejemplo, la ira, amor, miedo, odio, alegría, aflicción, vergüenza y orgullo) y otras emociones más sutiles (en las que las reacciones corporales son menos intensas y constituyen los sentimientos morales, intelectuales y estéticos). Su teoría de la emoción se refiere primordialmente a las emociones más rudas; en éstas, el sentimiento es resultado de la expresión corporal. Siguiendo un orden, para James lo primero es la percepción mental del hecho excitante y, a continuación (mediante una influencia física inmediata) sobreviene la expresión corporal (visceral y orgánica), la cual determina la emoción (llamada también sentimiento, afección mental, sensación interna, idea emocional)”.[143]

De esta forma, La expresión corporal la causa de la emoción y, por lo tanto:

1) Suprimiendo los síntomas corporales, aquélla desaparece o bien, queda reducida a un estado de percepción intelectual neutro. James mencionaba que pensar en la emoción de miedo no era posible si no suceden al mismo las palpitaciones rápidas, labios temblorosos, piernas inseguras, etcétera.

2) En caso de ponerse en juego la complicada gama de músculos y vísceras propios a una emoción, ésta se daría. Después de cuidadosos exámenes, se encontró que los buenos actores tiene la capacidad de sentir la emoción representada ya que ponen en juego, de forma precisa, todos los músculos y vísceras correspondientes.

---

[142] Íd.
[143] Íd.

3) De acuerdo con la clase de elementos fisiológicos incluidos en el juego, así será la emoción.

A pesar de críticas, bien fundamentadas, a la teoría de W. James, actualmente, en terapia conductual, se utiliza con éxito la técnica de desensibilización sistemática cuyo fundamento consiste en sustituir la respuesta fóbica (inadecuada a un estímulo) por otra de relación. La consecuencia de esto es que la fobia desaparece, como si lo fundamental en ella fuera (como pensaba también James), la reacción orgánica.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Busca información en Internet o en libros de la biblioteca y realiza una ficha de trabajo con los antecedentes del funcionalismo, vida y obra de W. James así como sus métodos y postulados teóricos.

Agrega esta información al cuadro comparativo que deberá entregar como parte de tu evaluación final.

5.1.2 Principales representantes

a) Stanley Hall

Boring, E.[144] refiere que W. James y Stanley Hall fueron pioneros de la nueva psicología e influyeron fuertemente sobre la psicología norteamericana en su periodo formativo a través de sus personalidades; ambos tuvieron muchos seguidores.

Hall tuvo siempre una excelente salud que le permitió una vida de acción. Durante treinta años fue rector de una universidad; fue un “fundador” en

[144] Boring, Edwin, *Historia de la psicología experimental*, pp. 540-544.

la psicología. Su vida está marcada por inauguraciones de laboratorios, revistas e institutos; publicó libros e impartió muchos seminarios.

Granville Stanley Hall (1844-1924) nació es una finca de Ashfield, Massachusetts, y allí pasó su juventud, asistiendo a la escuela campestre. Su niñez fue solitaria, ya que tenía intereses por actividades que no llamaban la atención de sus compañeros. Pronto se rebeló ante la idea de ser campesino y, con el respaldo de sus padres, decidió asistir a la universidad y prepararse para llegar a ser ministro, lo que parecía ser lógico para sus condiciones. Asistió al seminario para estudiar, enseñó en la escuela durante algún tiempo y luego ingresó al Williams College (1863-1867); cuando se gradúo ya había recibido un considerable número de honores académicos. Empezó a interesarse por la filosofía, especialmente por John Stuart Mill y le interesó también la teoría de la evolución.

Al llegar al seminario, se percató de que tenía mucho más de filósofo que de teólogo por lo que le recomiendan que fuera a Alemania a estudiar filosofía. Así, Hall viajó con dinero prestado (1868-1871); primero estudió en Bonn y luego en Berlín, allí tuvo oportunidad de tomar un curso de fisiología con Du Bois-Reymond. Poco después regresó a Nueva York y durante diez semanas trabajó como predicador en una pequeña iglesia. Logró obtener una posición como profesor en el Antioch College en Ohio (1872-1876) donde enseñaba algunas veces inglés, otras, lenguas modernas y otras, filosofía. La filosofía seguía siendo su principal preocupación pero al leer uno de los libros de Wundt en 1874, le interesó la nueva psicología.

Hall deseaba volver a Alemania para estudiar con Wundt pero lo convencieron para que se quedara un año más en el Antioch College; después, cuando se dirigía a Alemania, el rector de Harvard (Eliot) le ofreció una cátedra de inglés. Así, permaneció dos años en Harvard enseñando inglés, estudiando filosofía por su cuenta y psicología con William James.

En 1878, Hall recibió su doctorado; después viajó a Alemania como lo había planeado (1878-1880); primero fue a Berlín y luego llegó a Leipzig donde vivió junto a Fechner, estudió fisiología en el laboratorio de Ludwig y se convirtió en el primer estudiante norteamericano de Wundt que trabajara en Leipzig en el año de la fundación del laboratorio.

Cuando regresó a América, se estableció cerca de Cambridge y el rector Eliot le pidió que impartiera en Harvard un curso sobre problemas educacionales; el curso tuvo mucho éxito y Hall llegó a hacerse conocido. En 1881 fue invitado a dictar conferencias en la universidad de John Hopkins, una universidad para estudios de posgrado fundada en 1876; logró vincularse a esa universidad en 1882 y lo nombraron profesor en 1884. En Hopkins organizó un grupo de jóvenes que más tarde llegarían a ser famosos psicólogos: John Dewey, J. Mck. Catell, H. H. Donaldson, E. C. Sanford, E. H. Burnham, J. Jastrow y otros. En 1883 fundó el primer laboratorio psicológico en Estados Unidos.

En 1887 Hall creó el *American Journal of Psychology*, la primera revista psicológica en América y la primera en inglés, con excepción de *Mind,* a la que algunos psicólogos experimentales norteamericanos enviaban sus contribuciones.

En 1888 Hall aceptó el inesperado llamado para ocupar la rectoría de la Universidad de Clark, recién fundada en Worcester Massachusetts; la universidad tenía cinco departamentos científicos y Hall continuaba siendo profesor de psicología, al mismo tiempo que era rector; sin embargo, el laboratorio pasó a manos de E. C. Sanford quien fue a Clark procedente de Hopkins. Después, se estableció un departamento de pedagogía que equivalía a psicología educacional; el departamento lo dirigía W. H. Burnham, que también había estado en Hopkins con Hall. Así, la psicología prosperó en Clark.

Por otro lado, Stanley Hall realizó aportes importantes para la psicología infantil y la promovió la psicología educacional en las décadas de 1880 y 1890.

El *American Journal of Psychology* pasó a la Universidad de Clark; era propiedad de Hall. En 1891, éste fundó el *Pedagogical Seminary* (después sería la *Journal of Genetic Psychology*), la segunda revista psicológica de América. La *American Psychological Association* fue planeada en 1892 en una reunión realizada en la oficina de Hall y se inició en ese mismo año con éste como su primer presidente. En 1904 fundó el *Journal of Religious Psychology* que desapareció después de una década de ser publicado.

Hall fue elegido por segunda vez presidente de la *American Psychological Association* en 1924, solamente James había tenido el honor de ser reelegido previamente. Desafortunadamente, Hall murió antes de completar ese año, a la edad de 80 años.

García y Moya,[145] mencionan que Hall es considerado como pionero de la psicología de laboratorio (experimental) y educacional. En su Psicología Genética (él la llamó así), denota influencia de la filosofía pragmatista y del evolucionismo. Se interesa también por el asociacionismo, por Wundt, por Pavlov (en la adaptación y el desarrollo); y hasta por Freud y Jung, a quienes invitó a Clark en 1909.

En 1904 apareció una de sus obras más importantes, *Adolescence, its Psychology, and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (*La adolescencia: su psicología y sus relaciones con la fisiología, sociología, antropología, sexo, religión, crimen y educación).*

---

[145] García Vega, Luis y Moya Santoyo, José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, pp. 45-51.

Utilizó la técnica del cuestionario, que en Estados Unidos siempre se asocia con su nombre aunque fue creada por Galton.

b) George Trumbull Ladd

George Trumbull Ladd (1842-1921), a pesar de estar bastante inclinado a la religión y a la filosofía, fue considerado (junto con Hall y James) como uno de los psicólogos más importantes de Estados Unidos, en la década de 1880.

Era originario de *Painesville* y, tras recorrer varias universidades, llegó a ser doctor en Teología y Leyes, sacerdote en 1869. Fue profesor de filosofía y moral en el *Bowdoin College* desde 1879 a 1881, en que se trasladó a Yale a enseñar psicología.

Allí en el laboratorio, estudió cuestiones de psicofisiología en colaboración con J. K. Thatcher; en 1887 publicó el texto: *Elementos de psicología fisiológica.* Hasta entonces se habían usado los de Spencer, Wundt, Sully, Bain. En él trata de exponer, de manera más práctica, las obras de Wundt.

En 1894 aparece su *General Descriptive Psychology* (Psicología general descriptiva). A pesar de no lograr el éxito como el de su primer texto, esta obra refleja muy bien el ambiente funcionalista de la época.

Ladd era un psicólogo de orientación funcionalista, aunque mantuviese contacto con el estructuralismo wundtiano. Una característica funcionalista es considerar que la actividad del organismo tiene como fin solucionar problemas de adaptación y que ésta es función de la mente.

El acto de la conciencia abarca dos aspectos: la función y el contenido (Wundt). La psicología es práctica. Como se puede observar: persona (*the self, the organism*), mente (*content*), acto (*function*), adaptación (*biology*), finalidad,

aplicabilidad; son categorías del naciente movimiento psicológico americano y que Ladd propone.

c) Edward Wheeler Scripture

Edward Weeler Scripture (1864-1945), nació en Mason (New Hampshire); se graduó en Letras en la Universidad de Nueva York en 1890. Posteriormente, visita las universidades europeas y sigue estudios en Leipzig (tres trimestres con Wundt), Berlín y Zurich. En 1891 se doctora en filosofía con una tesis sobre la asociación de ideas, que se separa de la línea wundtiana. En 1892 llegó a Yale como asistente, siendo nombrado instructor del laboratorio de psicología y, más tarde (de 1898 a 1903), director del mismo.

En 1895 apareció Pensar, sentir y hacer, y en 1897 La nueva psicología; ambas obras son pródigas en ilustraciones, grabados y gráficos de aparatos; sus explicaciones son concretas y *escuetamente ceñidas* a los hechos, sin perderse en complicados argumentos ni teorías.

Con Scripture, Yale progresó en técnicas y aparatos de laboratorio. Allí se formaron también otras figuras de la psicología como Seashore, Wallin, Matsumoto, etc. Se abordaron temas como los tiempos de reacción a los problemas sensoriales del tono. Durante diez años se publicaron los trabajos en Studies from the Yale Psychological laboratory.

Desde 1902 trabajó en el Instituto Carnegie y en 1906 vuelve a Europa para doctorarse en Medicina en Munich. Desde sus estudios de acústica se desvía hacia la fonética y de ahí a los problemas de lenguaje.

d) James Mark Baldwin

James Mark Baldwin (1861-1934), era originario de Columbia (South Carolina), estudió filosofía en Berlín y Leipzig (1884-1885), donde obtuvo de Wundt una

introducción a la nueva psicología. A su regreso a Estados Unidos, enseñó lenguas modernas en Princeton y estudió Teología (1886-1887). En 1888-1889 fue profesor de filosofía y hacía su tesis doctoral en Illinois. En 1889 fue catedrático de Metafísica en Toronto, donde fundó un pequeño laboratorio de psicología.

En 1893 se encontraba otra vez en Princeton, ahora como profesor de psicología. Allí inauguró otro laboratorio y trabajó hasta 1903, viajando por Europa con frecuencia y desarrollando una muy fecunda labor. Luego pasó a la Universidad de John Hopkins y restauró el laboratorio que S. Hall había fundado. En 1908 se trasladó a México en donde organizó su Universidad Nacional, permaneciendo allí hasta 1913. Posteriormente, trabajó en Francia, visitando Inglaterra con frecuencia. Murió en París.

Baldwin tuvo una asombrosa carrera; fue nombrado Doctor Honorario de prestigiosas universidades como Oxford, Glasgow, Ginebra y ocupó la presidencia de importantes congresos internacionales (como los de Psicología de 1909 y 1913) y de famosas entidades como la Asociación Americana de Psicología (de 1897 a 1898). Además, colaboraba en las revistas más importantes de la época sobre psicología y filosofía: *Mind, Psychological Review, Psychology and Scientific, Methods*, etcétera.

En su obra resalta el interés por la psicología evolutiva (siendo uno de los pioneros), prueba de ello son algunos escritos tales como *Mental Development in the Child and the Race* (1895), *Social and Ethical Interpretations in Mental Development* (1917), donde explica los problemas del mundo infantil y el desarrollo de la personalidad dentro del contexto social. En él influyó mucho la psicología francesa por lo que se va a vivir a Francia hasta su muerte en 1934. Su libro *History of Psychology* (1913), es uno de los primeros de esta disciplina.

e) James Mckeen Cattell

James Mckeen Cattell (1860-1944); en 1880 se incorpora al laboratorio de Leipzig, atraído por el interés de la nueva psicología, como tantos otros jóvenes americanos de la época. En 1882 regresó a América y fue discípulo de S. Hall por poco tiempo, ya que nuevamente, en 1883 se va a Europa (a Leipzig) y se convierte en ayudante de Wundt. Durante tres años realizó numerosas investigaciones sobre los tiempos de reacción y las diferencias individuales y publicó artículos en las revistas *Philosophische Studien, Mind y Brain.* En 1886 hizo su doctorado sobre este tema.

En 1888 impartió algunas conferencias en la Universidad inglesa de Cambridge y ahí conoció a Galton. En ese mismo año se traslada como profesor de Psicología a la Universidad de Pensilvania, en la que permaneció hasta 1891, año en que se fue a Columbia. En 1889 hizo un experimento sobre asociación que se publicó en *Mind*. Durante la década de 1890 inició su interés y dedicación por el estudio de los tests mentales.

En 1890 apareció en la revista *Mind* un artículo suyo titulado: *Tests mentales y mediciones*; en 1892 escribió, junto con G. S. Fullerton (filósofo que sentía gran entusiasmo por la aplicación del método experimental en psicología), una monografía titulada: *Sobre la percepción de las pequeñas diferencias*, donde aparecen mezclados principios funcionalista con psicofísica, estadística y error, diferencias individuales, etc. En 1894 llevó a cabo, en colaboración con Livingston Ferrand, un estudio sobre medidas físicas y mentales en el que, por primera vez, se buscaban detenidamente las diferencias individuales. La investigación se realizó con los estudiantes de la Universidad de Columbia y se publicó en la *Psychological Review* en 1896: *Medidas físicas y mentales de los estudiantes de la Universidad de Columbia.*

Cattell era darwiniano y evolucionista que comprendió la importancia de las diferencias individuales y la fecundidad que para su estudio podría representar ese estudio cuantitativo. Su psicología estudia la capacidad

humana para comportarse de forma adecuada en cada situación; dentro de un enfoque funcionalista.

Posiblemente, el mérito más grande de Cattell haya sido el de asimilar, desarrollar y proyectar en el futuro todos los aspectos de la problemática psicológica, dándoles originales tratamientos y acentuando los que resultaron más importantes, como sucedió con los tests que introdujo en América.

En 1914 algunos discípulos de Cattell hicieron una clasificación de la obra de éste y destacaron los siguientes aspectos:

1) Estudios sobre los tiempos de reacción, se interesó tanto de la faceta fisiológica como del aspecto introspectivo.

2) Estudios sobre la asociación, en los que se clasificaban las palabras-respuesta frente a un estímulo por la frecuencia en que aquellos aparecían.

3) Estudio experimental de la velocidad perceptiva y lectura. Cattell empezó por determinar cuánto tardaba la retina en percibir el color de un estímulo. Del color pasó a las letras y las palabras y siguió midiendo la velocidad de percepción de los nuevos estímulos, variando y ampliando las condiciones; para esto tuvo que idear nuevos aparatos y procedimientos de exposición de los estímulos.

4) En sus experimentos de psicofísica Cattell quiso aplicar a esta disciplina un nuevo tratamiento matemático. Intentó sustituir la ley de Weber y Fechner por una afirmación matemática: la respuesta orgánica a un estímulo varía según la raíz cuadrada de la intensidad de éste.

5) En 1906 Cattell usó el método de orden de mérito para el estudio de los hombres de ciencia eminentes de Norteamérica; este método (surgido en 1902) clasificaba y estimaba cualidades en base a juicios para indicar la posición relativa y ordenada de esos hombres.

6) Desde su estancia en Inglaterra y su amistad y colaboración con Galton, aumentó su interés por las diferencias individuales; quiso determinar cuantitativamente la significación y alcance de tales diferencias profundizando en el estudio de las leyes generales. En la elaboración de los tests creía, como Galton, en que se podría obtener una medida de inteligencia a través de pruebas de discriminación sensorial y tiempos de reacción. Afirmaba que en las pruebas había de iniciarse por medidas corporales, pasar después a las psicofísicas y más tarde, a las mentales; pero él se quedó más en el primer extremo. Las pruebas que sustentó eran, entre otras: presión dinamométrica, velocidad de movimiento, zonas de sensación, presión que produce daño, menor diferencia observable de peso, tiempo de reacción para el sonido, tiempo para nombrar los colores, número de letras recordadas después de escucharlas una vez, etcétera. Se pueden encontrar los intentos de medir funciones más amplias y complejas en los tests de lectura, asociación verbal, memoria y aritmética.

f) Otros pioneros

Boring, E.[146] relata que otros autores que también tuvieron importancia en la psicología norteamericana, en las décadas de 1880 y 1890, fueron los siguientes.

Joseph Jastrow (1863-1944), nacido en Varsovia, Polonia. Era estudiante de la Universidad de Hopkins cuando Hall llegó ahí y recibió su doctorado en 1886 por el trabajo realizado con Hall. En 1888, fue a Wisconsin como profesor de psicología e inició allí un laboratorio en el que permaneció hasta su retiro.

---

[146] Boring, Edwin, *op cit.*, pp. 562-565.

Su interés original era la psicofísica y empezó a interesarse por la psicología por influencia de C. S. Pierce. Mientras estuvo en Hopkins presentó, en colaboración con Pierce, un importante artículo sobre el método para determinar el umbral diferencial y, después, publicó una crítica general a los métodos psicofísicos.

Jastrow, al igual que Cattell, desconfiaba del criterio subjetivo de los juicios de igualdad y tuvo que decidirse por el error probable (la frecuencia de juicios de 75%) para preservar la noción fundamental psicofísica. La década de 1890 fue la de los "estudios menores"; cualquiera que tuviera algo de paciencia y conocimientos, podría contribuir con importantes datos experimentales ya que se requería poco adiestramiento formal. Fue Jastrow quien inició esta costumbre de 25 estudios menores publicados en Wisconsin durante tres años (1890-1892). Jastrow fue conocido también porque difundió la psicología científica.

Edmund Clark Sanford (1859-1924) empezó sus estudios de psicología en Hopkins bajo la dirección de Hall y recibió ahí su grado en 1888. En ocasiones, él mismo construyó muchas piezas originales de laboratorio psicológico; sus publicaciones tenían generalmente un estilo literario.

Sanford le proporcionó un importante servicio a la psicología. Escribió el primer manual de laboratorio para la nueva ciencia. Este Course in Experimental Psychology empezó a aparecer en el *American Journal of Psychology* en 1891 y el libro, producto de estos artículos, apareció en 1898, éste trataba sobre la sensación y la percepción.

Hubo otros hombres importantes de esta primera época en Estados Unidos, como E. B Delabarre quien contribuyó con trabajos experimentales sobre la sensación muscular. También estaba W. L. Bryan, de Clark; realizó experimentos sobre la abstracción. Además, estaban los filósofos en la época en que la psicología era difícil de distinguir de la filosofía: J. G. Schurman y J. E. Creighton, de la Universidad de Cornell; Josiah Royce, de Harvard, que escribió

sobre psicología. Todos estos hombres estuvieron activamente interesados en la nueva psicología en esos días; todos fueron miembros de la *American Psychological Association* y tuvieron un papel muy importante.

g) La psicología funcional de Chicago

García y Moya[147], presentan las aportaciones de tres principales representantes de la psicología funcional de Chicago; el primero de ellos es John Dewey (1859-1952). Descendiente de inmigrantes flamencos, nació en Burlington; fue discípulo de George S. Morris y de S. Hall. La lectura de James y la influencia de Mead lo hacen abandonar el hegelismo y hacerse pragmatista. En 1886, publica un texto con el título de *Psychology,* que obtiene gran éxito. En 1894 es profesor de la Universidad de Chicago, donde se formarán bajo su dirección muchos jóvenes y brillantes psicólogos funcionalistas, llegando a constituir el conocido "Grupo de Chicago".

Además de su obra filosófica y de su labor como reformador pedagógico, Dewey su influencia en la psicología es importante. En 1886 publicó en *Mind* escritos como *El enfoque psicológico;* en 1894 escribe *Psicología del número*; en 1896 surge el artículo *El concepto del arco reflejo en psicología*, en el cual contradice el elementalismo o atomismo psicológico, sin embargo, no toma como objeto de estudio la conciencia para argumentar contra el estructuralismo en su propio terreno, sino postula el arco reflejo (un concepto más científico) que será la base para futuras psicologías (reflexología y conductismo). Argumenta que el arco reflejo es algo integral, único, indivisible; es una actividad psíquica que no puede dividirse en partes, es un proceso continuo (como había dicho James de la conciencia).

---

[147] García Vega, Luis y Moya Santoyo, Jos*é, op. cit.*, pp. 52-55.

Además, afirmó que el arco reflejo no es independiente, ya que está inserto en un organismo coordinador, en el que no se admite dualismo cuerpo-mente y que funcionando como un todo tiene como finalidad su adaptación al ambiente, mediante unos mecanismos (hábito, pensamiento, etc.) que hacen de instrumentos de esa adaptación. Así, el estudio de las causas y circunstancias, condiciones (aspectos fisiológicos) y consecuencias de la actividad psíquica es toda la tarea del funcionalista. La postura de Dewey está influenciada por la idea darwiniana de la adaptación del organismo al medio.

James Rowland Angell (1869-1914). Nació en Burlington (Vermont) y estudió letras en Michigan donde se graduó en 1891; asistió a la Universidad de Harvard en 1892, siendo discípulo de James. En 1893 viaja a Europa para ampliar sus estudios, visitó primero Berlín y Halle y, posteriormente, Viena, París y Leipzig.

Más adelante, acude a la Universidad de Minnesota como instructor de filosofía y, luego, en la de Chicago como profesor auxiliar de psicología y director del laboratorio anexo a esta cátedra (1894). En 1896 publica, junto con Moore, sus estudios sobre los tiempos de reacción: *El tiempo de reacción: un estudio sobre la atención y el hábito* (1896).

En 1902 se celebró el décimo aniversario de la fundación de la Universidad de Chicago por lo que Angell pronunció una conferencia cuyo tema era la naturaleza de la psicología funcional y estructural.

En 1904 apareció su libro de texto *Psychology and introductory study of the structure and functions of human consciousness.* En 1905 era profesor titular y director de la sección y en 1906 fue elegido presidente de la American Psychological Association; en su discurso y bajo el título *El campo de la psicología funcional,* expone los principios funcionalistas.

En 1919 fue rector de la Universidad de Chicago y presidió la Comisión Psicológica del Consejo Nacional de Investigaciones y la *Carnegie Corporation* en 1920. Desde 1921 hasta 1937 fue rector de la Universidad de Yale.

Angell fue una de las figuras principales que tuvo el funcionalismo, debido a que representa su sistematización y desarrollo; enunció los postulados que describen cómo se coordinan las unidades funcionales básicas (los defendió frente al estructuralismo primero y frente al conductismo después).

Angell realizó un resumen del paradigma funcionalista, en el que desatacan los siguientes puntos:

1) Se debe considerar al funcionalismo como la psicología de las *operaciones mentales* opuesta a la psicología de los elementos mentales, es decir, la psicología del *cómo* y el *por qué* de la conciencia como distinta de la psicología del *qué* de la conciencia.

2) El funcionalismo se encarga del problema de la mente en cuanto mediadora entre el ambiente y las necesidades del organismo; ésta es la psicología de las funciones básicas de la conciencia.

3) Por último, se debe reconocer al funcionalismo como una psicología psicofísica, la cual insiste en el significado esencial de la relación mente-cuerpo para tener una comprensión clara de la vida mental. El funcionalismo suprime el dualismo cuerpo-alma; la distinción es solo metodológica, no real.

Harvey A. Carr (1873-1954); es el más joven del Grupo de Chicago. Provenía de Morris (Illinois) y había estudiado en las Universidades de Pauw (1893-1895) y Colorado, donde se gradúo en 1902. Llegó a Chicago y se doctoró en Filosofía en 1905. En 1906 fue nombrado profesor de psicología de la Institución Pratt de Brooklyn (Nueva York), y de 1908 a 1933 pasó por todos los grados de profesorado en Chicago. En 1926 fue presidente de la American Psychological Association.

En 1925 apareció su obra Psychology: a study of mental activity, donde habla del comportamiento orgánico, actos adaptativos, motivación (él la introduce en el funcionalismo).

Carr lleva el funcionalismo al laboratorio, es quien lo sostiene con una actitud más objetiva. Para él, el sentido de "función" pasa un tanto de lo biológico a lo matemático; la psicología puede ocuparse de los contenidos y las significaciones, como elementos componentes más simples de la actividad mental; pero debe estudiar sobre todo las relaciones entre ellos. Así, función se refiere tanto a la actividad mental como a la utilidad de dicha actividad.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Elabora una línea del tiempo con los autores sobresalientes del funcionalismo, el concepto o conceptos que estudió así como las fechas de sus obras más importantes.

5.1.3 Fundamentos teóricos

García y Moya[148], mencionan que *el objeto de estudio del funcionalismo son los procesos mentales* (percepción, memoria, imaginación, inteligencia, etc.), considerados como instrumentos o medios de adaptación del organismo al ambiente o, como afirmó Carr, la actividad psíquica (procesos), que se ocupa de la adquisición, retención, organización y valoración de las experiencias, así como de su posterior utilización en la dirección de la conducta, la cual es de adaptación. Es, por tanto, un estudio de las operaciones y no del contenido descubierto por el análisis artificial (como decía Wundt). Su centro de interés son los hábitos y sus condiciones de formación, lo cual abre el camino para el estudio científico del aprendizaje que abordarán los conductistas; de esta orientación surge el interés por la psicología aplicada (pedagógica, industrial, militar, clínica, etcétera).

---

[148] *Ibidem.*, pp. 56-59.

Al igual que el estructuralismo defendió sus posturas, el funcionalismo mantuvo las suyas, sin embargo, en sus últimos tiempos aceptó que la tarea de la psicología era estudiar tanto el proceso como el contenido.

Por otra parte, se le acusa de no aclarar suficientemente los términos: por ejemplo, el de función. Un discípulo de Titchener, Ruckmick, en un estudio sobre este término, hace un examen de los usos que tiene en los textos ingleses y americanos y concluye que: *1)* función puede considerarse como sinónimo de *actividad*; así, percibir o recordar son funciones. *2)* Función significa también en inglés *utilidad* de una actividad para el organismo y, tomando esta segunda posición, que es la del funcionalismo, *función* (objeto esencial de la psicología) se define como la función de una función. No obstante, Carr argumenta que las dos acepciones del término están relacionadas.

Además, se dijo que el funcionalismo por su carácter teleologista no es científico ya que se deben explicar las cosas (en este caso estructura y actividad) por sí misma y no confundir con los resultados posteriores.

Algunas de las consecuencias más importantes que se derivan de este sistema funcionalista (bastante difuso) son: énfasis de las aplicaciones frente a la ciencia pura; influencia sobre la aparición del conductismo (Watson, Tolman, etc.) y sobre la psicología del condicionamiento (Skinner); apertura de nuevos campos de estudio y nuevos enfoques: Psicología comparada, Psicología diferencial, Psicología social, Psicología pedagógica, genética, etcétera.

Los *principios básicos* del funcionalismo son los siguientes:

1) “La vida humana es un proceso biológico de cambio y adaptación continuos y coordinados. La conducta es adaptativa e intencional.

2) La adaptación es la resolución de los problemas que impiden la satisfacción de las necesidades orgánicas”.[149]

3) “La respuesta dada modifica a su vez cada situación estimulante.

4) La diferencia entre proceso de estimulación y proceso de respuesta no tiene validez, ya que ambos son dos caras de una misma realidad: la actividad psicológica”.[150]

5) “Los hábitos, la conciencia, las emociones, el aprendizaje por asociación, la voluntad, etc., son *instrumentos* para la adaptación.

6) Lo físico y lo psíquico no son dos niveles de acontecimientos separados, sino que la actividad es una misma y en ella están presentes a la vez los dos aspectos, entre los que existe una constante y necesaria interacción. Desaparece el dualismo alma-cuerpo, pues la distinción es sólo metodológica”.[151]

El funcionalismo tiene las características de ser: *Teleologista*, por causa de su pragmatismo; *Totalista*, por su consideración molar y no molecular de los sucesos psíquicos; *Asociacionista* en lo que la adquisición de hábitos se refiere; *mecanicista* hasta cierto punto y *reduccionista.*

5.1.4 Método

La particularidad más sobresalientedel método funcionalista es su *eclecticismo;* hay preferencias por uno u otro método en cada estudioso de esta rama, sin embargo, todos defendían la idea de que debía ser el tipo de problema a analizar el que delimitara el método, y no al revés.

---

[149] Íd.
[150] Íd.
[151] Íd.

Anteriormente, la metodología había delimitado cuáles debían ser las cuestiones que la psicología podía abordar cómo únicas susceptibles de un estudio científico; por ejemplo, el estructuralismo se limitó al tratamiento de la experiencia consciente en aras de las exigencias introspeccionistas. El psicólogo funcionalista se percató de que así se le escaparían aspectos esenciales.

De esta forma, los funcionalistas no exceptúan la introspección, aunque no se limitan a ella; consideran que la *observación objetiva* y la descripción del comportamiento son un requisito: ante un comportamiento exitoso se buscarán las variables que lo facilitaron. Consideran que el *método empírico* es útil si se hacen las observaciones con el suficiente cuidado, y se busca apoyo de la experimentación (siempre que la naturaleza del problema lo requiera o lo permita). Sin embargo, Carr señala la gran dificultad que implica el *control de las variables* del experimento, debido a que la complejidad de los fenómenos psicológicos hace imposible controlar *todas* las variables en *grado suficiente* (no niega el método, sino que es consciente de sus limitaciones y dificultades). Las técnicas experimentales que aplicaban los funcionalistas eran muy variadas.

Por otro lado, el estudio y la reflexión acerca de los procesos sociales (como los tipos de organización socio-política, el arte, la literatura, etc.) puede ofrecer, con la aplicación del método comparativo, un material valioso para comprender y explicar la psicología de quienes los manifiestan.

En síntesis, la metodología más utilizada por el funcionalismo, aunque no toda se ubique en el mismo nivel explicativo, fue la introspección (sometida a control objetivo), el método empírico y la experimentación.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Busca información en internet o en libros de la biblioteca y realiza un cuadro comparativo del estructuralismo y funcionalismo (representantes principales, objeto de estudio y metodología empleada).

Preparación de proyecto final; muestra avances de tu propuesta educativa o bien, de la página Web que estás desarrollando.

5.2 EL CONDUCTISMO

5.2.1 Edward Lee Thorndike y la psicología Animal

5.2.2 Antecedentes

Gondra, J.[152] relata que Edward L. Thorndike (1874-1949) compartió el objetivismo de Cattell; convencido del valor de la ciencia para el progreso social, fue un científico que intentó acumular datos experimentales sobre la naturaleza humana con vistas a extraer unos principios útiles para la práctica social. Su compañero y amigo Robert S. Woodworth lo definió como un "sano positivista", entendiendo por tal una persona con gran confianza en los datos empíricos y, a la vez, tolerante y ajena a todo dogmatismo teórico.

Además, fue un asociacionista convencido, tal vez debido a la influencia de W. James, de quien tomó la idea de que la asociación era resultado de las conexiones del sistema nervioso. Pero, a diferencia de James, Thorndike enfatizó las conexiones entre los estímulos y las respuestas; la mente se

---

[152] Gondra, José María, *Historia de la Psicología, introducción al pensamiento psicológico moderno, Volumen II: escuelas, teorías y sistemas contemporáneos*, pp. 54-60.

reducía a un conjunto de conexiones nerviosas entre situaciones y respuestas; debido a esto, su teoría recibió el nombre de conexionista.

Thorndike formuló la primera teoría del aprendizaje basada en el método experimental; esto lo situaba dentro de las coordenadas funcionalistas, dada la importancia del aprendizaje para la adaptación, sin embargo, su objetivismo científico está más próximo al conductismo (de hecho fue él quien introdujo el esquema del estímulo y la respuesta en la psicología norteamericana).

a) Vida y obra

Thorndike descendía de una familia del noreste de Estados Unidos, siendo hijo de un ministro metodista y de una mujer culta, entregada a las labores del hogar. Nació el 31 de agosto de 1874 en Williamsburg (Massachusetts), durante la infancia tuvo que cambiar constantemente de residencia debido a los cambios de destino de su padre, lo cual influyó en su timidez. En 1891, al concluir el bachillerato, estudió filosofía; por un certamen literario tuvo que leer los Principios de Psicología de W. James y a partir de entonces mostró gran interés por la psicología.

En 1895, fue a Harvard para estudiar con James y realizó algunas investigaciones cuyos resultados lo obligaron a cambiar de rumbo. Durante el curso 1896-97 comenzó a estudiar la conducta de los pollos, posiblemente influido por unas conferencias sobre el hábito y el instinto animal. Así, se propuso elaborar un catálogo de los hábitos e instintos de los pollos, tal como lo hacían los zoopsicólogos.

Con la finalidad de estudiar el aprendizaje, construyó unos laberintos muy simples con libros y metió ahí a los pollos; si lograban encontrar la salida, obtenían la recompensa (comida); en caso contrario, quedaban encerrados. Al inicio, los pollos emitieron toda clase de conductas al azar hasta dar con la correcta. Después, los errores desaparecieron y la conducta se hizo más directa

y estable. Al parecer, seleccionaron la respuesta correcta debido a la satisfacción generada por ella.

En el verano de 1897, Thorndike decidió trasladarse a la Universidad de Columbia porque estaba cansado de dar clases para pagar sus estudios y Cattell le había otorgado una beca.

Entre 1897 y 1898 realizó los experimentos de su tesis doctoral, los cuales tuvieron como sujetos a gatos en lugar de pollos y, fueron publicados bajo el título de *Inteligencia animal, un estudio experimental de los procesos asociativos en animales* (1898). Fue recibida con entusiasmo por James y Cattell y pronto se convirtió en un clásico del aprendizaje instrumental, a pesar de las críticas de algunos zoopsicólogos. Thorndike la reeditó en el libro *Inteligencia animal* (1911), junto con todos sus estudios de psicología animal.

En 1898, fue profesor del departamento de educación del colegio de mujeres de la "Case Western Reserve University" (Cleveland), y al año siguiente instructor de psicología genética en el "Teachers College" de Columbia. En 1904, ascendió a catedrático de psicología educativa de esa institución y, a partir de ese momento, concentró sus esfuerzos en el aprendizaje humano, educación y tests mentales.

En 1901, publicó los resultados de unos experimentos sobre el *transfer de aprendizaje* contrarios a la teoría de las facultades mentales (1901) y una monografía sobre *La vida mental de los monos* (1901). Tres años después escribió un manual de estadística, *Introducción a la teoría de la medida mental y social* (1904), que fue el primero en su género y lo consagró como uno de los principales líderes de la educación científica. La transformación del individuo mediante la educación requería un conocimiento exacto de los progresos o retrocesos en el aprendizaje, para lo cual era necesaria la medida cuantitativa.

Fue autor de innumerables libros de texto, como *Psicología educativa* (1903), *Elementos de psicología* (1905), *Educación* (1912). Adoptó un hereditarismo parecido al de Galton en el tratamiento de la inteligencia; así, las

diferencias intelectuales se debían a la dotación genética y la educación igualitaria era una quimera.

Durante la primera Guerra Mundial, dirigió el análisis estadístico de los tests del ejército; en 1925 construyó el *test de inteligencia CAVD*, llamado así porque tenía cuatro subescalas: completamiento de frases (C), aritmética (A), vocabulario (V) y direcciones (D). esta última contenía pruebas de comprensión de instrucciones para los niveles más elementales y de comprensión de sentencias para los superiores. Contrario al factor general de Spearman, sostuvo una teoría multifactorial de la inteligencia.

Posteriormente, en el libro *Fundamentos del aprendizaje* (1932) presentó los experimentos contrarios al castigo e introdujo una nueva ley, la "pertenencia", que servía de complemento a las del ejercicio y del efecto.

Thorndike realizó otras investigaciones aplicadas; por ejemplo, estudió la calidad de vida de las ciudades norteamericanas en libros como *Tu ciudad* (1939) y *Ciento cuarenta y cuatro ciudades pequeñas* (1940). Además reunió las diez mil palabras inglesas más frecuentes en un libro para estudiantes (1921) y publicó unos diccionarios muy populares. Antes de retirarse escribió una *Psicología de los deseos, intereses y actitudes* (1935) y un volumen de mil páginas sobre la *Naturaleza Humana y el orden social* (1940) en el que continuó defendiendo la eugenesia y la herencia de las habilidades mentales.

5.2.3 Fundamentos teóricos

*Transfer del aprendizaje***.** Al llegar a Columbia, Thorndike planeó unos experimentos para comprobar si lo aprendido en una situación podía transferirse a otras situaciones y tareas parecidas. Su intención era rebatir la teoría de la disciplina formal, según la cual el estudio de asignaturas generales, como las matemáticas o la lógica, era útil porque fortalecía la facultad de razonamiento y hacía que las personas razonaran mejor en la vida diaria.

Thorndike realizó la investigación con la ayuda y colaboración de Woodworth; durante el año de 1900 realizaron numerosos experimentos con más de ocho mil estudiantes de bachillerato sobre tareas como detectar palabras mal escritas, juzgar pesos, discriminar longitudes, etc. En ellos utilizaron un método que se haría clásico en los estudios del transfer y que implicaba tres fases:

1) Medir las ejecuciones en una tarea, por ejemplo, estimar líneas de longitudes comprendidas entre 20 y 90 cm, presentadas en tarjetas.

2) Entrenar a los sujetos en una tarea distinta, aunque parecida a la primera, por ejemplo, estimar líneas de menos 20 cm, hasta conseguir un nivel de rendimiento óptimo.

3) Volver a medir las ejecuciones en la primera prueba para comprobar los efectos positivos o negativos de la práctica.

Los transfers fueron mínimos y sólo ocurrieron cuando la tarea practicada tenía algún elemento común con la del test. Por ejemplo, el conocimiento del inglés puede facilitar el aprendizaje del alemán en la medida en que ambas lenguas tengan palabras comunes; pero no mejorará la facultad general de aprender idiomas, ya que para Thorndike ésta no existe.

Woodworth y Thorndike (1901) negaron la existencia de facultades mentales como la memoria y afirmaron que los recuerdos dependían de las conexiones establecidas en el sistema nervioso durante el aprendizaje. La mente era un sistema de conexiones especializado en la emisión de respuestas concretas a situaciones concretas.

El experimento fue aclamado como uno de los más importantes de su época, dado que brindaba un fundamento a la educación especializada, pero recibió las críticas de los partidiarios de otros enfoques más generales. En particular, Vigotsky señaló que las funciones estudiadas en el mismo eran

demasiado específicas como para que pudieran generalizarse a otras situaciones.

a) El aprendizaje instrumental

En su tesis doctoral, Thorndike se propuso estudiar el significado del término “asociación” debido a sus relaciones con la inteligencia; luego de criticar el método anecdótico de Romanes, propuso una situación que permitía observar las conductas objetivas en condiciones de control experimental y, al mismo tiempo, reproducía situaciones de la vida cotidiana. Se trataba de las conocidas *cajas-problema* en las que eran encerrados los animales hambrientos y cuya puerta tenían que abrir para salir y tomar el alimento que estaba en el piso.

En la tesis, Thorndike presentó una jaula que requería tres actos complicados: tirar de una cuerda, pulsar un pedal y mover un cerrojo. Además utilizó otras más simples, construidas por él mismo con cajas de frutas, en las que los 13 gatos utilizados en el experimento iban aprendiendo las conductas por separado. La medida del aprendizaje se daba por las curvas del tiempo y por el número de errores.

Los resultados fueron similares a los de los pollos; el progreso era gradual, sin cambios bruscos en las curvas del aprendizaje, por lo que había que descartar una comprensión inteligente de la solución. Primero, los gatos recurrían a las conductas habituales en situaciones de confinamiento, como colarse por los barrotes, saltar, arañar, etc. En el curso de esos ensayos aleatorios, daban con la respuesta que abría la puerta y les brindaba la recompensa; los errores disminuían progresivamente hasta que finalmente sólo emitían la respuesta correcta.

Thorndike definió el aprendizaje como un proceso de adquisición o fortalecimiento gradual de las conexiones nerviosas entre la situación y la respuesta, o mejor, entre la situación y una sensación anterior a la respuesta

que denominó “impulso a la acción”. No era un impulso motivacional, sino la conciencia que acompaña a la inervación muscular, independientemente de ese sentimiento de la acción procedente del hecho de verse en movimiento, del sentimiento de su propio cuerpo en una posición diferente, etc. Es el sentimiento directo del hacer, distinto de la idea del acto realizado adquirida a través de la visión.

De acuerdo con el principio del determinismo científico, el establecimiento de las conexiones nerviosas obedecía a leyes causales, entre las que destacan las siguientes:

1) *Ley del Efecto*. Llamada así porque hacía depender el aprendizaje de los efectos o consecuencias de la conducta; esta ley tenía dos partes, una positiva sobre las recompensas y otra negativa sobre los castigos. En la parte positiva se afirmaba que: de las muchas respuestas dadas a la misma situación, las que vayan acompañadas o inmediatamente seguidas de satisfacción para el animal, en igualdad de condiciones, se conectarán más firmemente con la situación; de manera que cuando ésta vuelva a presentarse, volverán a presentarse con toda probabilidad.

   La parte negativa trataba de la debilitación de las conexiones nerviosas; según Thorndike, las respuestas que van seguidas de insatisfacción para el animal sufrirán un debilitamiento, de modo que cuando vuelva a darse la situación, dichas respuestas serán poco probables.

   La satisfacción e insatisfacción fueron definidas en términos objetivos; el estado satisfactorio era el buscado o conservado por el animal y el insatisfactorio el evitado por el animal. Tales estados parecían relacionarse con la conservación y daño de las neuronas individuales, más que con la totalidad del organismo.

2) *Ley del ejercicio*. Equivalía a las leyes asociacionistas del uso y del desuso; la práctica fortalecía las conexiones y el desuso las debilitaba:

toda respuesta a una situación, en igualdad de condiciones, se conectará más fuertemente a la situación en proporción al número de veces que ha sido conectada a esa situación, y al vigor y duración medios de las conexiones.

3) *Ley de la disposición*. En Inteligencia animal (1911), Thorndike explicó la ley de efecto con una hipótesis sobre la disposición o facilitación nerviosa. La conducción del impulso nervioso era placentera para las neuronas cuando éstas se hallaban dispuestas para la acción y displacentera cuando no lo estaban. Así, utilizó términos fisiológicos porque representaban el lenguaje de la ciencia objetiva, pero en realidad se refería a tendencias de tipo motivacional. Una buena disposición previa convertía la práctica en algo gratificante y con ello facilitaba el aprendizaje.

Modificaciones de las leyes. Los experimentos con sujetos humanos lo llevaron a introducir algunos cambios que afectaron principalmente a la ley del ejercicio y a la parte negativa de la ley del efecto relativa a los castigos. Además, introdujo una nueva ley, la de *pertenencia*, con el fin de evitar las críticas de los psicólogos gestalistas.

Los problemas de la ley del ejercicio se hicieron presentes en unos experimentos de aprendizaje motor en los que el sujeto tenía que dibujar con los ojos tapados líneas de 3, 4, 5 y 6 pulgadas. Los progresos fueron nulos después de 5 400 ensayos. En cambio, en los sujetos que conocían los resultados de la práctica, el porcentaje de aciertos al cabo de 4 200 repeticiones subió el 13% al 54.5%. Por lo tanto, la práctica sólo era eficaz cuando iba acompañada por el refuerzo.

Las críticas al castigo se basaban en un experimento con una prueba de elección múltiple en la que los sujetos debían seleccionar la palabra inglesa correspondiente a otra castellana y, a continuación, recibían la recompensa

verbal de “muy bien” o “muy mal”. Como los errores se repetían con cierta frecuencia, Thorndike concluyó que el castigo era ineficaz para borrar las conexiones nerviosas; sus efectos eran indirectos, facilitando, por ejemplo, la ejecución de otras respuestas distintas entre las que podía encontrarse la correcta.

La *ley de pertenencia* trataba de las relaciones entre los estímulos y las respuestas; era obvio que el aprendizaje verbal humano era más fácil cuando las palabras tenían alguna relación entre sí por lo que concluyó que la pertenencia facilitaba el recuerdo.

Thorndike dejó huella en la psicología; además de proponer la primera teoría experimental del aprendizaje, consideró las recompensas, que hasta entonces habían quedado fuera de la investigación. Este énfasis en la motivación provocó muchas discusiones y convirtió la ley del efecto en el punto de referencia obligado para todas las teorías posteriores. Lo mismo podría decirse de sus críticas al castigo, que cuestionaban la utilidad de esta práctica educativa; por otra parte, sus cajas-problema anticiparon la caja de Skinner.

5.2.4 Método

Como se mencionó, Thorndike estaba convencido del valor de la ciencia para el progreso social por ello utilizó la *experimentación* y el *método empírico*; además, formuló la primera teoría del aprendizaje basada en el *método experimental.*

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Busca información en Internet y realiza un cuadro sinóptico con las aportaciones de Thorndike a la psicología.

Realiza un web tour y busca información sobre el conductismo (supuestos teóricos y ejemplos de sus investigaciones).

5.3 LA PROPUESTA CONDUCTISTA DE J. B. WATSON

5.3.1 Antecedentes

García y Moya,[153] relatan que al inicio, el *objeto de estudio* de la psicología era la *mente;* "para los *estructuralistas*, lo importante era el estudio de la *estructura de la mente*, mientras que para los *funcionalistas* la mente debía contemplarse en su *dimensión funcional*, como *instrumento de adaptación* del organismo al *ambiente*, cuya dimensión se expresa en la *conducta*. El único método para estudiar la mente era la *introspección* o autoobservación (básica para la escuela estructuralista). Los funcionalistas, al atender a la mente y a su expresión a nivel de comportamiento, aceptan la introspección y la observación".[154]

"Watson, quiere ser un psicólogo científico al estilo de Loeb y otros. Comprende que la introspección (única vía de acceso a la conciencia) ha fracasado por lo que busca otro objeto de estudio para la psicología; su objetivismo y pragmatismo le hacen elegir la *conducta como objeto adecuado*. Para eludir la mente, se esfuerza por buscar una causa objetiva de la conducta, es decir, el estímulo. Así, el objeto de la psicología es el análisis y estudio del estímulo para predecir y controlar (provocar o evitar) un cierto tipo de respuesta que sea útil (pragmatismo). En ese entonces, el condicionamiento clásico (Pavlov) es el método más objetivo para analizar las relaciones E-R (en los experimentos de Pavlov se atiende sólo a situaciones objetivas de estímulo y respuesta); la ley del efecto de Thorndike no agrada del todo a Watson, porque defiende que la probabilidad de una respuesta ante un estímulo depende del placer que supone tal respuesta (placer, según Watson, es una variable subjetiva difícil de comprobar objetivamente).

---

[153] García Vega, Luis y Moya Santoyo, José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, pp. 133-137.

[154] Íd.

Watson traslada el interés de la psicología del interior del sujeto al ambiente, convirtiendo a éste en único responsable de la conducta de los seres humanos”.[155]

“Los antecedentes del conductismo se remontan a Descartes, por su orientación mecanicista, al estudiar el comportamiento del cuerpo como una respuesta refleja. El *empirismo*, porque insiste en el valor de la actividad del sujeto y el asociacionismo, como principio explicativo de la conducta. El *positivismo* de A. Comte, porque rechaza el mentalismo introspeccionista, aceptando solamente lo objetivamente observable. Charles Darwin, por la importancia que concede al medio ambiente en que los organismos viven (ambientalismo) y por defender la continuidad de las especies (reduccionismo biológico), supuesto básico de las investigaciones de todos los conductistas. Lloyd Morgan, por su principio del reduccionismo, como modelo para toda la investigación científica (si un hecho puede explicarse por instancias inferiores, no se debe acudir a otras superiores)”.[156]

J. Loeb, por su mecanisismo y objetivismo (la respuesta como función directa del estímulo); de Pavlov y Béjterev adopta el método de condicionamiento. W. James, en ciertas partes de su obra, manifiesta una orientación conductista, por ejemplo, en el apartado de la emoción, lo importante no es la mente, sino los movimientos corporales específicos. Por último, las investigaciones sobre psicología animal y comparada surgida en Estados Unidos (Thorndike, Small, Yerkes, etcétera).

a) Vida y obra

“John Broadus Watson era hijo de un acaudalado granjero estadounidense; tenía las características de ser un hombre estudioso, trabajador, apasionado y

---

[155] Íd.
[156] Íd.

polemizador, así como, objetivo en sus experimentos, a él se debe la invensión de instrumentos ingeniosos. Seguro de sus ideas, las defendió de todos los ataques y supo contagiar su entusiasmo a toda la psicología estadounidense.

Su percepción materialista (mecanicista y determinista) contribuyó a que confiara de manera plena en el valor del ambiente en la formación de la personalidad.

A continuación, se presenta una cronología de su vida y obras:

El 9 de enero de1878 nace en Greenville (Carolina del Sur, Estados Unidos).

1900: consigue el título de Maestro en Artes en la Universidad de Furman y estudia en Chicago, atraído por la fama de Dewey.

1903: realiza su doctorado en psicología en la Universidad de Chicago; su tesis trata sobre el aprendizaje de las ratas en laberintos.

1904: de realiza como instructor de psicología experimental en Chicago y se casa con Mary Ickes.

1908: J. B. Watson realiza su sistema al mismo tiempo que imparte clases de psicología en la Universidad de John Hopkins (1908 - 1920). En 1908, expone su programa conductista en la Universidad de Yale, sus ideas son consideradas algo atrevidas en ese momento en que el funcionalismo seguía vigente en Estados Unidos. Así mismo, se criticó su postura por ser más descriptiva que explicativa.

1910: junto con Yerkes elabora en la creación de técnicas para el estudio de la visión animal.

1912: Es invitado por Cattell a la Universidad de Columbia donde explica las ideas básicas del conductismo, éstas se publicarían en su primer artículo, *, La psicología tal como la ve el conductista,* de 1913. Considera la psicología como una especialidad objetiva y experimental de la ciencia natural, cuya finalidad es la predicción y control de la conducta. Critica a la psicología anterior por no

conseguir un lugar entre las ciencias naturales; su crítica se concreta en el estructuralismo y funcionalismo. A ambos sistemas les encuentra defectos filosóficos y no está de acuerdo con sus métodos. De esta forma, Watson inicia de la definición de psicología como ciencia de la conducta; propone eliminar términos tales como conciencia, estados mentales, mente y similares. Considera que puede originarse una psicología en términos de estímulo y respuesta; expone la línea que siguió en la construcción de su psicología y asegura que el método experimental es el único válido, al igual, sostiene la hipótesis de que el pensamiento se puede explicar se recurre a los actos musculares.

El mismo año publica *La imagen y la afección en la conducta*; en éste expone que las imágenes son el producto implícito y, la afección, cambios vasculares de órganos genitales. Estos dos procesos pueden estudiarse con métodos objetivos.

1914: *Behavior, an introduction to comparative Psychology*. Confirma que no únicamente la psicología animal, sino toda la psicología, debe utilizar los conceptos y métodos objetivos.

1916: Director del *Journal of Experimental Psychology* hasta 1927 y es elegido presidente de la Asociación Americana de Psicología. En su discurso de la toma de posesión del cargo, reconoce y acepta para su teoría el concepto de condicionamiento tan experimentado por la reflexología rusa.

1916: en colaboración con Rosalie Rayner experimenta el desarrollo emocional en recién nacidos en la clínica Phillips de Baltimore.

1917: J. B. Watson y J. J. B. Morgan, publican: *Emotional Reactions and Psychological Experimentation* en donde exponen la posibilidad de una teoría de la personalidad con base en el condicionamiento temprano.

1919: *Psychology from the Standpoint of a behaviorist*. Es un manual de psicología conductista; un texto sistemático en donde asevera que los principios de la psicología animal se pueden aplicar a la humana.

1920: *Is Thinking Merely the action of Lenguaje Medianism*; se trata de un trabajo sobre su teoría del lenguaje presentado al Congreso Internacional de Filosofía y Psicología de 1920.

En ese mismo año, junto con R. Rayner, publica: *Conditioned Emotional Reactions*. Demuestran cómo con base en las reacciones emocionales no aprendidas se comprenden las demás por medio del proceso de condicionamiento.

Debido al escándalo de su divorcio y de su nuevo matrimonio con su ayudante Rosalie Rayner, abandona la vida académica y, con ella, las investigaciones, se dedica a la psicología aplicada a la industria. Aunque, continúa dando algunas conferencias y elabora una síntesis madura y clara de su postura en la obra *El conductismo*, en 1925.

1921: es contratado como director de publicidad por la compañía J. W. Thompson, de Nueva York; desde entonces se dedica a esa función y a actividades de gerencia de empresas.

1924: *The Unverbalized in Human Behavior.*

1925: *Behaviorism.* Esta obra está traducida al castellano bajo el título: *El conductismo,* Buenos Aires, Paidós, 1961; es una interesante síntesis de su doctrina.

1928: J. B. Watson y R. Rayner, publican *The Psychological Care of the Infant and Child;* obra dedicada a los padres que quieren educar a un niño con éxito para que sea feliz.

1929: junto con W. Mc Dougall*, The Batle of Behaviorism.*

1936: *History of Psychology in Autobiography*. Es su autobiografía.

1958: muere en Woodbury (Connecticut).

Su mayor contribución psicológica fue su auténtico afán por hacer de la psicología una ciencia objetiva; lo conseguido en este sentido lo conforma como un líder de la psicología estadounidense. Mediante de su impulso, la conducta ocupó el tema central de la psicología, estimuló su análisis con técnicas objetivas y logró conclusiones (principalmente de sus experimentos sobre el aprendizaje) las cuales se extendieron de forma muy rápida a los campos de la psicología animal, infantil y patológica.

Ahora bien, es cierto que al restringir el objeto de la psicología a la conducta se tuvo que simplificar el ámbito de la misma; se fracasó en muchos aspectos al extenderse en una teoría sin sustento científico. Sin embargo, no puede negarse el gran impacto que provocó en la psicología; sus ideas fueron modificadas por sus seguidores: Guthrie (1886-1959), Hull (1884-1952), Skinner (1904-1990) y Tolman (1886-1959), hasta el punto creadote crear diferentes tipos de conductismo.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Elabora una ficha de trabajo e incluye esta información en tu trabajo de evaluación final (cuadro comparativo de las teorías revisadas).

5.3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

a) Tipos de respuestas

García y Moya,[157] explican que en lugar de los conceptos intangibles o fenómenos de la mente humana, el conductismo se limita a lo observable, es decir, a la conducta, lo que el organismo hace o dice. Así, hablar es hacer, es

[157] García Vega, Luis y Moya Santoyo, José*, op. cit.,* pp. 148-156.

decir, comportarse; el hablar en forma explícita representa un tipo de conducta objetiva. Watson observa que todos los recién nacidos, ante ciertos estímulos (estímulos incondicionados), reaccionan de manera determinada (respuestas incondicionadas). Watson las clasifica en tres sectores atendiendo a los órganos o aparatos que participen en la respuesta; así las respuestas pueden ser: viscerales o emocionales, manuales y laríngeas. A su vez, las respuestas pueden ser de tres tipos, según sea el estímulo y la respuesta que constituyen el reflejo incondicionado:

1) *Reacciones de miedo*. Ante un ruido fuerte, el niño responde con un determinado tipo de respuesta: sobresalto, retención momentánea de la respiración, llanto, huida, ciertas respuestas viscerales, etc., según la edad.

2) *Reacciones de ira.* El impedimento o restricción de los movimientos provoca en el niño, de acuerdo a su edad: manoteo, rigidez de todo el cuerpo, pataleo, contención de la respiración, llantos, cambios en la circulación y otras modificaciones viscerales.

3) *Respuestas amorosas*. El acariciar la piel, las cosquillas, el balanceo suave, el toqueteo de la barbilla, etc.; la estimulación de las zonas que se pueden llamar erógenas: labios y órganos sexuales; suscitan en el infante la sonrisa, cambios en la respiración, cese del llanto, arrullo, balbuceo y otros cambios viscerales (según sea el caso y la edad).

b) Génesis y clasificación de los hábitos

Desde 1916, Watson afirma que los hábitos son reflejos condicionados, por tanto son respuestas aprendidas, resultado de ciertas condiciones ya descubiertas por Pavlov.

1) *Hábitos emocionales (o viscerales)*. Se forman cuando un estímulo se presenta varias veces un poco antes de alguno de los estímulos

originales (ruido fuerte, restricción de movimientos, caricias, etc.), y llega un momento en que tal estímulo evoca la respuesta de miedo, de ira o de amor, según sea el caso. Gracias al *principio de propagación* o transferencia otros estímulos parecidos al estímulo condicionado original provocarán una respuesta similar.

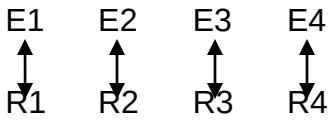
2) *Hábitos manuales*. El ser humano posee una enorme capacidad para formar hábitos con los dedos, manos, brazos, piernas y tronco; a estos hábitos los denominó como sistema de los hábitos manuales. La palabra manual implica la organización del tronco, piernas, brazos y pies. Gracias a estos hábitos, el hombre realiza una gran cantidad de conductas, desde las más simples, hasta las más complejas: escribir a máquina, tocar el piano, andar en bicicleta, etc., pero todas ellas pueden analizarse genéticamente descomponiéndolas en una serie de unidades simples o reflejos condicionados. Así, Watson afirma que al practicar un análisis completo de un hábito complejo, se encuentra que cada una de sus unidades es un reflejo condicionado.

Para explicar esto, menciona que es posible hacer caminar a un sujeto alrededor de una habitación y que regrese al punto de partida; este resultado se obtiene disponiendo una serie de estímulos visuales y condicionándolo respecto a ellos en forma que ha de moverse de una manera determinada: dirigirse a la derecha, a la izquierda, subir, bajar, levantar la mano derecha, etcétera. Si es sujeto tuviera que recorrer muchas veces el camino propuesto, llegaría un momento en que el hábito quedaría ya establecido y el individuo podría hacer a ciegas este recorrido, no necesitaría de estimulación visual debido a que cada respuesta muscular serviría de estímulo condicionado para la siguiente, y así sucesivamente, hasta llegar al final de la cadena de respuestas. Para esto, Watson se basa en cierta clase de sensaciones internas o kinestésicas, pues los músculos no son únicamente órganos de respuesta, sino que también son órganos sensoriales.

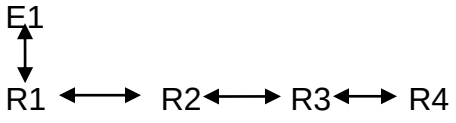
Watson entendía por kinestésico el sentido muscular, decía que los músculos están provistos de terminaciones nerviosas, las cuales son estimuladas al moverse aquéllos, por lo tanto, es el movimiento del propio músculo el estímulo del sentido muscular o kinestésico.

Así expone Watson la teoría del hábito kinestésico o muscular (y que otros han llamado hipótesis de las respuestas encadenadas): todo lo que se necesita para que las respuestas manuales se produzcan en el debido orden de sucesión son los estímulos musculares provenientes de los movimientos de los propios músculos. Por ejemplo: cuando alguien trata de aprender a tocar el piano, al enfrentarse por primera vez con la partitura, se observa cada nota (estímulo visual) y se toca (respuesta); después de practicar cierto tiempo, será capaz de tocar sin ver la partitura e incluso sin ver las teclas. Los estímulos musculares o kinestésicos sustituyen a los visuales, sirviendo cada uno para provocar al siguiente.

El esquema tiene dos momentos: a) momento inicial, en el que cada respuesta es guiada por un estímulo externo (visual, auditivo, olfativo o táctil) y en el que las respuestas se suceden sin otra conexión que la dada por la contigüidad temporal:



Llega un momento en que una vez provocada la primera respuesta, las demás se suceden automáticamente; porque la sensación de movimiento de cada una (sensación kinestésica) hace de estímulo condicionado para la siguiente respuesta. Cada R tiene una doble función: respondiente (a la anterior) y estimulante (para la siguiente):



Según Watson, este proceso explica el aprendizaje de laberintos complicados y la posibilidad de ejecutar actos de toda índole sin la presencia de estímulos visuales, auditivos, olfativos y táctiles.

3) *Hábitos laríngeos o hábitos del lenguaje*. Se distinguen dos momentos: la adquisición del lenguaje y su internalización o pensamiento. *a) adquisición del lenguaje explícito*. Es un proceso similar al del establecimiento de hábitos manuales; aquí son otros los músculos implicados, es la habituación de los músculos de la laringe y ciertos músculos de la garganta, pecho y boca. Para la adquisición de la palabra y uso de frases, Watson identifica varias etapas:

-Sonidos guturales: no son aprendidos y constituyen el punto de partida del lenguaje, son movimientos de los tejidos musculares y glandulares de las regiones de la garganta, pecho y boca. No se sabe cuál será el mecanismo provocador de los mismos y se tiene que esperar a que el niño emita uno parecido a una palabra articulada para poder enseñarle a hablar.

-El niño se oye y al oírse a sí mismo se estimula.

-Relación palabra-objeto: llega un momento en que el niño, con ayuda de los adultos, asocia una palabra a un objeto. Es asombrosa esta asociación y sustitución, porque la palabra (organización muscular), hace posible manejar todo un mundo de objetos no presentes ante los sentidos.

-Adquisición del fonema correcto: debido a una articulación correcta de músculos laríngeos que modulan la salida del aire de los pulmones, excitando las cuerdas vocales; la garganta, dientes y labios modulan la voz. Para el conductista, la palabra no es expresión de una idea, porque ésta no existe, sino que la palabra es una asociación delicada de organizaciones musculares que se ponen en funcionamiento ante un

estímulo adecuado, y nada más; su significado es el estar condicionadas estas organizaciones al objeto.

En el proceso de adquisición del fonema correcto, contribuye la imitación, el niño repite el sonido que oye del adulto; a veces, cuando se trata de una palabra larga y difícil, se tiene que condicionar sílaba tras sílaba para lograr la palabra completa, lo cual exige posiblemente una docena de respuestas condicionadas separadas.

-Sucesión y relación de palabras: mediante esto se forman las frases; el aprendizaje de memoria de una frase o frases no es, para Watson, otra cosa que condicionamiento muscular. Por ejemplo, si el niño aprende la oración "Ángel de la guarda, dulce compañía…" es porque la organización muscular a la que da lugar la palabra ángel condiciona (exige que suceda automáticamente) la organización muscular que corresponde a la palabra "de", y ésta a "la", que a su vez condiciona a "guarda" y así sucesivamente. Éste es el sencillo mecanismo que explica el dominio de una frase por larga que sea; al igual que los hábitos manuales, los verbales se explican por condicionamiento kinestésico.

b) Lenguaje implícito o pensamiento. Watson define pensar como un hablar con nosotros mismos; debido a la naturaleza oculta de la musculatura que lo realiza, el pensar es inaccesible a la observación y a la experimentación directa. Esto señala el carácter de actividad muscular y de organización motriz que tiene el pensamiento, porque no es otra cosa que un hablar sin fonemas y, el hablar es, no la expresión de las ideas, sino actividad muscular.

Watson explica cómo el niño adquiere el hábito de pensar; el niño al empezar a hablar siempre lo hace en voz alta y el adulto lo corrige. El niño sustituye el hablar en voz alta por el murmullo, pero también esto es corregido por el adulto, y así los padres consiguen que el niño hable en silencio, para sí mismo, que piense.

Por último, Watson afirma que cuando un individuo reacciona frente a un objeto o una situación, es su cuerpo entero el que reacciona. Esto significa que el pensar involucra los tres sistemas de organización, de tal manera que cuando la organización kinestésica queda bloqueada, o no existe, entran en acción los procesos verbales; cuando ambos faltan, la organización visceral (emocional) es la que domina. De todos modos, la hipótesis es que de alcanzarse la respuesta o adaptación final ésta será verbal; se puede pensar que empleando simultáneamente las tres clases de organizaciones, hay momentos en los que sólo una de ellas continúa el hilo del pensar.

c) La personalidad

Este tema es limitado ya que concebido el hombre como una máquina, la personalidad no puede ser otra cosa que su modo general de funcionamiento. Para Watson, la personalidad es la suma de las actitudes factibles de descubrirse mediante una observación real de la conducta, suficientemente extensa para que pueda proporcionar una información segura, es decir, la personalidad no es sino el proceso final de los sistemas de hábitos. Así, la personalidad queda reducida a lo visible y observable, es constantemente cambiante; a mayor juventud, mayor posibilidad de cambio. Watson aconseja que las observaciones en las que se realiza el conocimiento de los demás sean prolongadas y objetivas y para investigar la personalidad propone lo siguiente: 1) estudiar el ámbito educacional del individuo; 2) estudiar el esquema de sus realizaciones; 3) utilizar los tests psicológicos; 4) estudiar cómo emplea su tiempo libre, cuáles son sus actividades recreativas favoritas; 5) examinar el tipo emocional del individuo en situaciones prácticas de la vida diaria.

La personalidad (así entendida) puede no ajustarse a la sociedad y, en ciertos casos, se debe cambiar o corregir algunas dificultades de conducta (expresión que Watson utiliza en lugar de enfermedad o trastorno mental) y esto

se logra desaprendiendo lo aprendido y volver a aprender cosas nuevas. El ambiente contribuye a hacer, rehacer y deshacer la personalidad; la única manera de realizar un cambio integral de la personalidad consiste en rehacer al individuo modificando su ambiente de tal forma que surja la necesidad de nuevos hábitos.

Los *principios del conductismo,* de acuerdo con Watson, son los siguientes:

Objetivismo: rechazo de todo lo intangible (decían que a la conciencia no se le ha visto, tocado, olfateado, gustado o movido. Es sólo un supuesto con escasas probabilidades de ser probado. Lo mismo es válido para todos los términos subjetivistas: sensación, percepción, imagen, deseo e inclusive pensamiento y emoción). Sustitución de la introspección por la observación y experimentación objetivas.

Reduccionismo biológico: el conductista aplica al estudio experimental del hombre iguales procedimientos y el mismo lenguaje descriptivo que muchos investigadores habían empleado con éxito durante muchos años en el examen de animales inferiores al hombre (esto debido a que no reconocen una línea divisoria).

Mecanicismo: conciben al hombre como una máquina orgánica armada y lista para funcionar, y su funcionamiento depende de la organización de sus piezas.

Elementalismo: la regla o método que el conductista siempre considera es: ¿puedo describir el fragmento de conducta que observo, en términos de estímulo y respuesta?

Ambientalismo extremo: Aseguraban que entre una docena de niños sanos, bien formados y de un mundo apropiado de crianza se podía garantizar que cualquiera de ellos se convertierá en un determinado especialista: médico,

abogado, artista, pordiosero o ladrón; no importando los talentos, inclinaciones, habilidades, vocaciones y razas de sus ascendientes.

Determinismo: el conductista es un determinista estricto: el niño o el adulto no pueden hacer sino lo que hacen, la razón de esta afirmación se desprende del principio anterior.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Elabora una presentación en power point en donde presentes los puntos más importantes de lo realizado por Watson.

Preparación del proyecto final: muestra avances de tu propuesta educativa o de la elaboración de la página Web.

5.3.3 Método

García y Moya,[158] "refieren que Watson sólo acepta los métodos objetivos y rechaza el valor científico de la introspección; en los momentos más importantes de su creación científica, su actitud metodológica se basa en un enfoque genético del tema que está estudiando".[159]

"Para Watson, es válido el procedimiento experimental de los tiempos de reacción, así como los métodos de estudio de Ebbinghaus (1880-1885) sobre la memoria, siempre que con ellos no se intentara estudiar la naturaleza de una variable subjetiva o el alcance de un fenómeno interno. Tan sólo son válidos estos procedimientos en cuanto que intentan medir comparativamente lo

---

[158] García Vega, Luis y Moya Santoyo, José*, op. cit.,* pp. 139-140.

[159] Íd.

observable, las respuestas en sí mismas; éste era el criterio general de validez para cualquier clase de técnica”.[160]

“También acepta la validez de los tests pero sólo en cuanto sirven para medir y comparar resultados objetivos o conductuales, nunca para inferir procesos hipotéticos o fenómenos subjetivos. Además, reconoce que los informes verbales pueden ser material científico, pero solamente como una reacción manifiesta o conducta del organismo y no como expresión de un estado interno, personal (acientífico). Para Watson, el informe verbal es una reacción más del organismo frente a un estímulo (mecanicismo) y no expresión de una intención o cualquier realidad subjetiva”.[161]

“Los informes verbales también pueden ser material científico pero sólo como una reacción manifiesta o conducta del organismo y no como un estado interno y personal (acientífico); el informe verbal es una reacción más del organismo frente a un estímulo (mecanicismo), y no expresión de una intención o cualquier realidad subjetiva”.[162]

“Watson reconoce que es difícil enumerar los métodos objetivos empleados por los psicólogos; unos son métodos de aprendizaje y retención; otros se usan para estudiar el efecto de las drogas, hambre, sed; otros para el estudio de reacciones emocionales. Afirmaba que el mejor procedimiento de predicción se basaba en la *observación bajo control experimental*, propia del *método científico* el cual permitía no sólo identificar el estímulo causante de la reacción, sino también controlar con eficacia la reacción, removiendo o modificando el estímulo”.[163]

---

[160] Íd.
[161] Íd.
[162] Íd.
[163] Íd.

a) El reflejo condicionado. Experimento con Albert.

García y Moya,[164] indican que Watson admite la técnica del reflejo condicionado (como recurso valioso de investigación) para que al explicar la génesis y modificación de la conducta, ésta se pueda predecir.

A partir de cuidadosas observaciones con niños hospitalizados (cuya edad oscilaba entre cuatro meses y un año) frente a animales de laboratorio (gato, conejo, rata blanca, perros y aves) así como a otro tipo de animales (por ejemplo, víboras), Watson concluye que no existe una natural aversión en los niños hacia animales nuevos para ellos. Así, se plantea el problema de cómo se aprenden estas reacciones de aversión y realiza experimentos con niños pequeños.

Watson, ayudado por Rosalie Rayner, elige como primer sujeto a Albert, un bebé de once meses, hijo de una nodriza del Hospital Harriet Lane. Habían descubierto que al inicio de la vida los niños reaccionan con miedo a los ruidos fuertes cuando se mueve su base de apoyo. La hipótesis de su trabajo es que, mediante el proceso de condicionamiento, el niño va a responder con reacciones de miedo también a otros estímulos originalmente indiferentes a esas reacciones (unos estímulos van a condicionarse directamente y otros van a adquirir tal valor debido a la *propagación* o *transferencia* de esos primeros estímulos condicionados a otros similares.

Descripción del experimento con Albert:

1) Edad: once meses y tres días. De improvisto se saca de una canasta (procedimiento usual) una rata blanca (con la cual el niño había jugado durante semanas) y se le muestra. Albert extendió la mano izquierda para alcanzarla y, en el momento en que su mano tocó al animal, detrás

[164] García Vega, Luis y Moya Santoyo, José*, op. cit.,* pp. 144-147.

de él se golpeó fuertemente la barra; el niño saltó rápidamente y escondió la cara en el colchón, sin embargo, no lloró.

2) Se volvió a golpear la barra cuando el niño tocó la rata con su mano derecha; de nuevo el niño saltó rápidamente, cayó hacia adelante y empezó a llorar. A causa del estado perturbado de Albert, suspendieron las pruebas una semana.

3) Edad: once meses y diez días. De improviso se le presenta la rata sin ruidos; Albert la miraba fijamente pero no trataba de alcanzarla. Entonces, el animal se acercó y él intentó alcanzarla con la mano derecha. Al tocarla con su mano izquierda la retiró de inmediato; luego, intentó tocarla con el dedo índice de la mano izquierda, pero la retiró bruscamente antes de establecer contacto. Resultó evidente que las dos estimulaciones asociadas que se le presentaron fueron efectivas. Luego de esto, se le sometió a un test con cubos, para observar si éstos habían sido involucrados en el proceso de condicionamiento; los tomó de inmediato y empezó a manipularlos. En los tests restantes se le dieron los cubos para calmarlo y probar su estado emocional general. Cuando se iniciaba el proceso de condicionamiento se los apartaba de su vista.

4) Estimulación combinada de la rata y el sonido: se sobresaltó, giró a la derecha y no lloró.

5) Estimulación combinada: volteó su cabeza en dirección contraria a la de la rata; no lloró.

6) Presentación súbita de la rata sola: frunció la cara, lloró y apartó su cuerpo a la izquierda.

7) Estimulación combinada: apartó su cuerpo a la derecha y lloró.

8) Estimulación combinada: se sobresaltó y lloró.

9) Rata sola: en el momento en que se le enseñó la rata comenzó a llorar. Se alejó gateando rápidamente hasta llegar al borde del colchón.

Propagación o transferencia de las respuestas emocionales. Antes de llevarse a cabo el experimento con la rata, Albert había jugado durante semanas con conejos, palomas, el cabello de los asistentes y máscaras. Por lo tanto, se cuestionaron qué efecto tendría su condicionamiento a la rata sobre sus respuestas frente a estos animales y otros objetos cuando los volviera a ver. Para averiguar esto, suspendieron todo experimento durante cinco días, es decir, en ese lapso no vio esos objetos. Al fin del sexto día, le presentaron a la rata para observar si la respuesta condicionada de miedo se había conservado.

Primero le presentaron el test de los cubos y su reacción fue la misma, empezó a jugar con ellos (manipularlos). Esto demuestra que no hubo transferencia general a la habitación, mesa, cubos, etcétera. Al presentarle a la rata sola, lloró de inmediato y giró su cuerpo en dirección contraria. Así, la respuesta condicionada (miedo) se conservó.

Posteriormente, le mostraron a los otros animales y algunos objetos; ante la presencia del conejo, Albert lloró y se apartó del animal. Su reacción al perro no fue tan violenta como hacia el conejo, sin embargo, luego de unos momentos, se alejó del perro y empezó a llorar. Después, le mostraron un saco de piel de foca, también lloró y se retiró gateando. Finalmente, dos de los asistentes se acercaron para que Albert jugara con sus cabellos y el niño accedió; luego, le acercaron una máscara de Santa Claus, con la cual ya había jugado, y reaccionó positivamente al verla.

b) Métodos para eliminar respuestas de miedo

1) *Localización de las respuestas condicionadas de miedo en los niños*. Se trata de saber si es una reacción directamente condicionada o solamente trasferida. El siguiente paso es eliminar la respuesta de miedo mediante el desuso. Este método no es tan eficaz como comúnmente se supone.

2) *Método de la organización verbal*. Consiste en condicionar verbalmente las respuestas que suscitan miedo. Pero cuando la organización verbal no se relaciona con verdaderas adaptaciones manuales o viscerales al sujeto, resulta ineficaz la eliminación de las respuestas de miedo.
3) *Método de aplicación frecuente del estímulo*. Consiste en presentar muchas veces por día el estímulo que provoca la respuesta de miedo. Sus resultados no fueron positivos. En algunos casos se obtuvo un efecto de agregación más que una adaptación.
4) *Método de socialización*. Se obtienen resultados adecuados utilizando el método social denominado *imitación social.*
5) *Método de reacondicionamiento o desacondicionamiento*. Es el método de mayor éxito descubierto para eliminar el miedo; consiste en presentar (al sujeto) a la vez algo que le es agradable y el estímulo que origina la respuesta de miedo. Repetir esta situación varios días hasta que consiga *tolerar* la presencia del estímulo origen del miedo, pasando después a una reacción *positiva*. Se pretende *reentrenar* simultáneamente las vísceras y las adaptaciones manuales al estímulo que provoca una respuesta de miedo, logrando así extirpar las reacciones de miedo. Watson creía que si el miedo podía ser tratado de esta manera, tal vez se podría también con otras formas de organización emocional de ira (berrinches) y amor. Concluyó que la organización emocional está sujeta a las mismas leyes que los demás hábitos, tanto respecto al origen cuanto a la extinción.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Elabora un ensayo con el análisis de una película o de un libro (de preferencia la película de Naranja Mecánica). Deberá ser una película o libro que muestre la aplicación del conductismo propuesto por Watson.

5.4 EL NEOCONDUCTISMO

5.4.1 Skinner y el conductismo radical

5.4.2 Antecedentes

García y Moya[165] "relatan que Skinner (siguiendo la línea del modelo conductista), rechaza todo tipo de variable interviniente para explicar la conducta, ya sea de naturaleza fenomenológica (Tolman) y fisiológica (Hull). La situación generada por una conducta y las consecuencias que siguen en el organismo a tal conducta se bastan por sí solas para explicarla. Skinner adopta el modelo de Thorndike pero elimina toda variable subjetiva. Opina que es inútil esforzarse por construir amplias teorías como punto de partida de la ciencia ya que esto le resta tiempo al investigador y además, al aplicar a la realidad los principios obtenidos, violenta los hechos para que éstos se adapten a tales leyes. Las leyes se deben desprender de los hechos, y éstos deben marcar el campo de aplicación de cada ley. Desde este empirismo tan radical, Skinner concibe cada hombre como resultado exclusivo de las contingencias de reforzamiento a las que estuvo expuesto a lo largo de su vida".[166]

Los antecedentes de la obra de Skinner se encuentran en los siguientes autores: "en Watson, sobre todo por su concepción del hombre y de la ciencia psicológica, aunque Skinner desplaza su interés del condicionamiento clásico al *condicionamiento operante o instrumental* (que es una revisión objetiva de la ley del efecto, propuesta por Thorndike y la que además, Skinner complementa con los programas y formas de refuerzo)".[167]

"La orientación del filósofo B. Russell, respecto a una metodología científica objetiva; el movimiento fisicalista, iniciado por R. Carnap (1932), que

---

[165] García Vega, Luis y Moya Santoyo, José*, Historia de la Psicología II, teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, pp. 229-233.

[166] Íd.
[167] Íd.

reduce los fenómenos mentales a términos y leyes de naturaleza física. El físico P. W. Bridgman, postula las bases del operacionalismo (no tienen significado las proposiciones que no puedan ser probadas por las “operaciones concretas”, por la observación). Skinner conoció la obra de éste y lo cita en su tesis doctoral (1931)”.[168]

En los primeros años de la década de 1930 estaba en apogeo el operacionalismo en Harvard, lugar donde trabajaba Skinner, sin embargo, a pesar de la influencia ejercida, no se puede identificar a Skinner con los operacionalistas porque, entre otras cosas, el operacionalismo no niega la realidad interior con tal de que pueda reducirse a operaciones concretas, y Skinner, aunque tampoco lo niega, cree que es inútil considerarla en un análisis funcional de la conducta.

a) Vida y obra

Nació en 1904 y murió en el año 1990; desde niño mostró una capacidad de inventiva poco común, elaboraba juguetes de todo tipo. Posteriormente, en su época de universitario demuestra afición por la música (tocaba el saxofón en un conjunto de jazz). Desorientado sobre su futuro, se decide finalmente a estudiar psicología, después de leer *Los reflejos condicionados*, de Pavlov; la *Filosofía* de Russell, la obra de Loeb y el *Conductismo* de Watson.

En 1931 obtiene su doctorado en psicología en la Universidad de Harvard y comienza así una larga vida dedicada a la ciencia; desde 1936 a 1945 es profesor en la Universidad de Minnesota. Pronto escribe sobre el condicionamiento, siendo criticado por algunos fisiólogos polacos. Skinner responde a esta crítica en 1937 con un artículo, donde por primera vez usa el término operante. Desde 1945 a 1947 es director del Departamento de

[168] Íd.

Psicología de la Universidad de Indiana y, a partir de 1947, profesor de psicología de la Universidad de Harvard.

En 1958 la Asociación Americana de Psicología (APA) le otorga el "Premio a la contribución científica distinguida". En 1968, el presidente de los Estados Unidos le concede el Premio Nacional de la Ciencia.

En la década de 1950, sus seguidores crean la Sociedad para el Análisis Experimental del Comportamiento, y fundan en 1958 la Journal of Experimental Analysis of Behavior, y en 1968, la Journal of Applied Behavior Analysis. Los skinnerianos elaboran con monos, perros, gatos, aves y también con seres humanos, intentando emplear los principios del condicionamiento operante a una gran gama de áreas del comportamiento, entre las que destacan:

Psicofarmacología. Estudio de los efectos de las drogas en el condicionamiento operante.

El comportamiento verbal. Para Skinner, las palabras se provocan, modulan y diferencian gracias al refuerzo que los padres, profesores y compañeros ejercen, con su aprobación sobre el aprendiz oyente.

La psicoterapia. En las técnicas terapéuticas conocidas como behavior therapy, el modelo operante es muy utilizado; destaca la técnica del modelado de conducta por "aproximaciones sucesivas".

Los programas de aprendizaje de Skinner se aplicaron para entrenar a sujetos para misiones espaciales.

Los principios de aprendizaje skinnerianos se aplicaron al diseño de sociedades utópicas, donde a cada uno se le condicionaría a ocupar el lugar más adecuado según sus posibilidades. Ejemplo de esto es su obra, Walden dos.

En el ámbito de la enseñanza, Skinner participó activamente en una modalidad denominada enseñanza programada.

Por otro lado, algunas de sus obras traducidas al castellano son las siguientes:

1) La conducta de los organismos: un análisis experimental (1938/1975). Presenta su sistema y un programa de su futuro trabajo; experimentó con ratas en lo que llamó la “caja de Skinner”.

2) Walden Two (1948/1974). En esta obra defiende la posible planificación de una cultura con base en la tecnología de la conducta (basada en el condicionamiento operante).

3) Ciencia y conducta humana (1953/1974). Tiene varias ediciones; esta obra es el resultado de experimentos con palomas (1930-1945) a las que condiciona a picotear en un punto dado. Fue texto de psicología general en muchas universidades americanas.

4) Conducta verbal (1957/1981). Explica el lenguaje por el condicionamiento operante.

5) Análisis de la conducta 1961/1970). Es un texto programado de psicología general.

6) Tecnología de la enseñanza (1968/1970).

7) Más allá de la libertad y la dignidad (1971/1973). Se trata de una obra con el propósito de mejorar al hombre y a la sociedad basándose en la tecnología de la conducta.

8) Sobre el conductismo (1974/1975).

9) Registro acumulativo (1972/1975). Ofrece una interesante colección de sus escritos más importantes. Incluye 48 artículos.

5.4.3 Fundamentos teóricos

a) Procedimientos del condicionamiento instrumental

Domjan, M.[169] explica que en todas las situaciones de condicionamiento instrumental u operante, una respuesta se relaciona con un suceso ambiental, el cual puede ser agradable o desagradable. El primero se denomina técnicamente estímulo apetitivo, y el segundo, estímulo aversivo. La respuesta instrumental u operante puede producir la presentación del estímulo; "en este caso se dice que hay una contingencia positiva entre la respuesta y el estímulo que resulta de ella. Alternativamente, la respuesta operante puede disminuir o eliminar un estímulo y en este caso se dice que existe una contingencia negativa entre la respuesta y su resultado. Que el resultado de un procedimiento de condicionamiento sea un aumento o una disminución en la tasa de respuestas depende tanto de la contingencia entre respuesta y resultado como de la naturaleza del mismo".[170]

En la siguiente tabla, se presentan *cuatro procedimientos comunes* de condicionamiento instrumental (operante); las técnicas difieren en el tipo de estímulo (apetitivo o aversivo) controlado por la respuesta operante y si ésta produce o elimina el estímulo.

NOMBRE	CONTINGENCIA DE RESPUESTA Y RESULTADO	RESULTADO
Reforzamiento positivo	*Positivo:* la respuesta genera un estímulo apetitivo.	*Reforzamiento* o aumento en la tasa de respuesta.

[169] Domjan, Michael, *Principios de Aprendizaje y Conducta*, pp.132-134.

[170] Íd.

Castigo (positivo)	*Positivo*: la respuesta genera un estímulo aversivo.	*Castigo* o disminución en la tasa de respuesta.
Reforzamiento negativo (escape o evitación)	*Negativo*: la respuesta elimina o previene la ocurrencia de un estímulo aversivo.	*Reforzamiento* o aumento en la tasa de respuesta.
Entrenamiento por omisión (RDO)	*Negativo:* la respuesta elimina o previene la ocurrencia de un estímulo apetitivo.	*Castigo* o disminución en la tasa de respuesta.

Reforzamiento positivo. Este término alude a los procedimientos en los que la respuesta operante activa produce un estímulo apetitivo. Si la respuesta ocurre, se presenta dicho estímulo; si no ocurre, no se presenta. Hay una contingencia positiva entre el producto operante y un estímulo apetitivo, y el procedimiento que genera un crecimiento en la tasa de esa respuesta.

Dar una pella a una rata hambrienta siempre que presiona una palanca pero no cuando no lo hace es un ejemplo de laboratorio de reforzamiento positivo, aunque también hay muchos casos de este tipo fuera del laboratorio. Una madre puede dar a su hija una galleta sólo cuando guarda sus juguetes; un maestro elogiará a un estudiante únicamente cuando éste presente un buen ensayo o un empleado puede recibir una compensación adicional cuando se desempeñe muy bien en el trabajo.

Castigo. Hace referencia a procedimientos en los que la respuesta operante produce o activa un estímulo desagradable o aversivo. Si el individuo produce la respuesta operante, obtiene el estímulo aversivo; si no lo hace, no se presentará tal estímulo. Una madre podría reprender a su hijo por correr en

la calle; un jefe podría criticar a su asistente por llegar tarde a una junta; un maestro reprobaría a un alumno que contestara a muchas preguntas de examen de manera incorrecta. Tales procedimientos disminuyen la probabilidad futura de la respuesta operante y, por lo tanto, se llaman procedimientos punitivos o de castigo. Hay una contingencia positiva entre la respuesta operante y el estímulo aversivo, a los procedimientos así mismo se les llama castigo positivo.

Reforzamiento negativo. Las primeras dos clases de procedimiento implican una contingencia positiva entre la respuesta instrumental y el estímulo que resulta de ella. "El estímulo sólo se presenta si antes ha ocurrido la respuesta. Sin embargo, también existen procedimientos que implican una contingencia negativa entre la respuesta operante y un suceso ambiental. En una contingencia negativa, la respuesta termina o previene la presentación del suceso ambiental"[171]; si la respuesta ocurre, se elimina o retiene el estímulo; si la respuesta no se da, el estímulo continúa. Tal procedimiento aumenta la probabilidad de la respuesta instrumental si el estímulo es un suceso aversivo. Los procedimientos en los que la respuesta que opera termina o previene la entrega de un estímulo aversivo se nombra *reforzamiento negativo.*

Hay *dos tipos de procedimiento de reforzamiento negativo*. En un caso el estímulo aversivo se manifiesta pero puede finalizarlo la respuesta instrumental (operante), esta clase de procedimiento se llama *escape*. Por ejemplo, es posible escapar de la desagradable estática de un radio apagándolo; la gente tiene la posibilidad de salir de una sala de cine si la película es desagradable. En el laboratorio, puede exponerse a una rata a un ruido fuerte y continuo al principio de un ensayo y, si la rata salta una barrera o presiona una palanca, podría escapar del ruido. En todos estos casos, la presencia del estímulo aversivo establece la ocasión para que se emita la respuesta operante, a la que refuerza entonces la terminación del estímulo aversivo.

---

[171] Ídem.

“La segunda clase de procedimiento de reforzamiento negativo implica un estímulo aversivo programado para que se presente en algún momento en el futuro. En este caso la respuesta operante previene la entrega del estímulo aversivo”[172]; este tipo de técnica se denomina *evitación*. La gente hace muchas cosas para evitar que ocurra algo malo; los alumnos estudian antes de un examen para evitar una mala nota; responder a una alarma contra incendio permite que una persona evite salir herida; la gente manda a revisar sus autos con frecuencia para evitar descomposturas inesperadas. En el laboratorio, puede programarse que una rata reciba descargas al final de una estímulo de advertencia; no obstante, si emite la respuesta operante durante este estímulo, la descarga no sucederá.

“*Entrenamiento por omisión*. Hay otra clase de procedimiento que implica una contingencia negativa entre la respuesta operante y un suceso ambiental que se llama entrenamiento por omisión. En este caso, la respuesta operante impide la entrega de un estímulo agradable o apetitivo. Si el organismo da la respuesta operante, se omite el estímulo apetitivo; si no responde, el estímulo se recibe”.[173] Por lo tanto, sólo se entrega el estímulo apetitivo si el individuo no da la respuesta operante; por esto, el entrenamiento por omisión desalienta las respuestas o produce un efecto punitivo.

El entrenamiento por omisión es, con frecuencia, el método preferido para desalentar conductas humanas porque, a diferencia del castigo, no implica dar un estímulo aversivo. Este tipo de entrenamiento se utiliza cuando a un niño se le pide que vaya a su recámara por haber hecho alguna travesura; el pequeño no recibe un estímulo aversivo cuando se le dice que se retire a su habitación; al enviarlo, el padre está retirando fuentes de reforzamiento positivo como jugar con amigos o ver la televisión. Suspenderle a una persona la licencia de conducir por manejar en estado de ebriedad constituye también un entrenamiento por omisión (quitarle el privilegio o placer de conducir).

---

[172] Íd.
[173] Íd.

"A los procedimientos de entrenamiento por omisión también se les llama a veces *reforzamiento diferencial de otras conductas* y se abrevian como *RDO*. Este término destaca el hecho de que, en el entrenamiento por omisión, el individuo recibe de manera periódica el estímulo apetitivo, siempre que esté comprometido en una conducta distinta de la respuesta especificada por el procedimiento".[174] Dar la respuesta objetivo tiene por resultado una omisión de la recompensa que se hubiera entregado si el individuo hubiese ejecutado alguna "otra" conducta.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE´

Con base a la información obtenida en la web tour sobre los experimentos realizados dentro del conductismo; diseña un estudio de caso en donde apliques uno de los procedimientos del condicionamiento instrumental de Skinner; elige como sujeto del experimento a un animal. Elabora un informe cuantitativo (número de sesiones de observación y aplicación del procedimiento) y cualitativo (descripción de la conducta del sujeto durante las observaciones e implementación de la conducta operante esperada).

b) Elementos fundamentales del condicionamiento instrumental

Domjan, M.[175] menciona que en la descripción de los diversos procedimientos de condicionamiento instrumental (operante), se da la impresión de que en éstos cada ocurrencia de la respuesta operante produce invariablemente la entrega del reforzador. Sin embargo, tal contingencia perfecta entre la

---

[174] Íd.
[175] Domjan, Michael, *Principios de Aprendizaje y Conducta*, pp.160-170.

respuesta y el reforzamiento se da poco, fuera del laboratorio. Por ejemplo, no se obtiene una buena calificación cada vez que se presenta una prueba a pesar de haber dedicado muchas horas al estudio. De hecho, en la mayor parte de los casos la relación entre las respuestas operantes y el reforzamiento consiguiente es bastante compleja. Los intentos de estudiar la forma en que estas relaciones complejas controlan la ocurrencia de respuestas operantes han desembocado en las investigaciones de laboratorio de los *programas de reforzamiento.*

Un *programa de reforzamiento* se trata de una regla o un criterio que define cómo y cuándo seguirá un reforzador a la ocurrencia de una respuesta. Hay infinidad de formas de establecer un programa; la entrega de un reforzador puede depender de la ocurrencia de cierto número de respuestas, el transcurso del tiempo, la presencia de ciertos estímulos, la ocurrencia de otras respuestas, etcétera. Catalogar los efectos conductuales generados por los diversos programas posibles de reforzamiento podría parecer una tarea difícil, sin embargo, la investigación ha demostrado que es factible realizar la labor con facilidad. Los programas de reforzamiento que implican relaciones similares entre estímulos, respuestas y reforzadores por lo general generan patrones semejantes de conducta. La tasa exacta de respuestas puede cambiar de una a otra situación, pero el patrón de resultados es muy previsible.

Los programas de reforzamiento influyen en cómo se asimila la respuesta operante y en la forma en que se conserva después mediante el reforzamiento. Estos programas por lo común se investigan en cajas de Skinner que permiten una observación continua del comportamietno de modo que tales modificaciones en la tasa de respuestas puedan observarse y analizarse fácilmente. Además, tales programas resultan útiles en varios ámbitos de la vida diaria, por ejemplo, los administradores tienen que asegurarse de que sus empleados continúen desempeñando un trabajo luego de haberlo aprendido.

“Programas simples de condicionamiento intermitente. Son programas de reforzamiento ‘simples’, en los que un solo factor determina la ocurrencia de la respuesta operante que se refuerza. A continuación, se describen dos tipos de

programas simples de condicionamiento intermitente: programas de razón y programas de intervalo”.[176]

“*Programas de razón*. La característica definitoria de un programa de razón es que el reforzamiento depende sólo del número de respuestas que ha ejecutado el organismo. Un programa de este tipo requiere contar el número de respuestas que han tenido lugar y entregar el reforzador cada vez que se alcanza el monto exigido. Si éste es de 1, cada ocurrencia de la respuesta operante tiene por resultado la entrega del reforzador. Tal programa se denomina técnicamente *reforzamiento continuo* y se abrevia como RFC”.[177]

Pocas veces se da el reforzamiento continuo fuera del laboratorio debido a que el mundo no es perfecto; pulsar el botón de un ascensor por lo general hace que éste suba o baje, pero puede suceder que deje de funcionar, por lo que al pulsar el botón puede que no suceda nada. Otras formas de conducta instrumental también pueden dar por resultado un reforzamiento sólo en ciertos momentos. Las situaciones en las que la respuesta se refuerza sólo parte del tiempo se dice que implican reforzamiento parcial o intermitente.

Razón fija. Cuando la entrega del reforzador es, por ejemplo, de cada décima presión de la palanca en un análisis con ratas de laboratorio; en un programa como éste, habría una razón fija entre el número de respuestas que hace la rata y el número de reforzadores que obtiene (que sería siempre de 10 respuestas por reforzador), lo que hace de tal procedimiento un programa de razón fija, es decir, la técnica podría llamarse programa de reforzamiento de razón fija 10 y abreviarse como RF 10.

Se pueden localizar programas de razón fija en la vida cotidiana siempre que se necesite un número fijo de respuestas para el reforzamiento. El repartidor que tiene que visitar diario el mismo número de casas para completar su ruta laboral bajo un programa de razón fija y el trabajo a destajo en las

---

[176] Íd.
[177] Íd.

fábricas por lo común se establece bajo un programa de este tipo: a los obreros se les paga por determinada cantidad de dispositivos mecánicos que ensamblan.

Razón variable. “En un programa de razón fija, se requiere un número predecible de respuestas por cada reforzador. La predictibilidad puede modificarse si se varía el número de respuestas requeridas para el reforzamiento de una a otra ocasión. Tal procedimiento es aún un programa de razón pues el reforzamiento depende todavía de la cantidad de respuestas que del organismo. Con todo, es necesario un número distinto de respuestas para la entrega de cada recompensa; este procedimiento se llama *programa de razón variable”*. El investigador puede exigir que una paloma de 10 respuestas para ganarse la primera recompensa, 13 para la segunda, 7 para la siguiente, etc. “El valor numérico de un programa de razón variable indica el número promedio de respuestas requeridas por reforzador”[178]. Así, el procedimiento del ejemplo anterior, podría ser un programa de razón variable de 10, abreviado como RV 10.

Programas de intervalo. “En los *programas de razón*, *el reforzamiento depende sólo del número de respuestas* que el organismo ha realizado; en otras situaciones, se *refuerza la respuesta* sólo si tiene lugar luego de que ha transcurrido cierta *cantidad de tiempo.* Los *programas de intervalo* ilustran esta última situación”.[179]

Intervalo fijo. “En un programa simple de intervalo, sólo se refuerza la respuesta si ha transcurrido un tiempo establecido después de la última entrega del reforzador. En un programa de intervalo fijo, el tiempo establecido permanece constante de una a otra ocasión. Por ejemplo, un programa de intervalo fijo de cuatro minutos (IF 4) para el picoteo de las palomas. Un ave

---

[178] Íd.
[179] Íd.

obtendría reforzamiento por el primer picoteo que hiciera luego de haber transcurrido cuatro minutos desde la última entrega de alimento”.[180]

Intervalo variable. Los programas de intervalo pueden ser también impredecibles; con un programa de intervalo variable, las respuestas se refuerzan si ocurren después de un intervalo variable desde la entrega del reforzador anterior. un investigador podría establecer un programa, por ejemplo, en el que estuviera disponible el primer reforzador después de que hubiera pasado al menos un minuto desde el inicio de la sesión; el segundo reforzador estaría disponible después de tres minutos desde la primera recompensa; y el tercer reforzador se daría al haber pasado por lo menos dos minutos desde la segunda recompensa. En este procedimiento, el intervalo promedio que tiene que transcurrir antes de que estén disponibles las recompensas sucesivas es de dos minutos. Por lo tanto, el procedimiento es un programa de intervalo variable de dos minutos, abreviado sería IV 2 min. De esta forma, los programas de intervalo variable se localizan en situaciones en las que es necesario una cantidad de tiempo impredecible para preparar o establecer el reforzador. Por ejemplo, un mecánico no puede decir con exactitud cuánto tiempo le llevará reparar un auto, así impone al cliente un programa de intervalo variable (la cantidad de tiempo que tiene que transcurrir antes de que esté arreglado el coche es impredecible).

Finalmente, otro elemento importante del condicionamiento instrumental u operante es la extinción; se denomina así al no reforzamiento de una respuesta que ha sido reforzada previamente, es decir, el procedimiento de extinción para el condicionamiento instrumental implica hacer que tenga lugar la respuesta operante sin reforzamiento. Los procedimientos de extinción tienen efectos tanto conductuales como emocionales; cuando se introduce la extinción luego de un periodo de reforzamiento, al principio hay un aumento en las respuestas. Después de esto, la tasa de respuestas disminuye gradualmente. Si

---

[180] Íd.

al organismo se le regresa a la situación experimental al día siguiente, puede haber una pequeña y temporal recuperación en la tasa de respuestas; a esto se le llama recuperación espontánea.

Además de los efectos conductuales, los procedimientos de extinción pueden producir efectos emocionales. Si un organismo se acostumbró a recibir reforzamiento por una respuesta en particular, se puede alterar cuando ya no se le den los reforzadores. La reacción emocional inducida por el retiro de un reforzador esperado se denomina frustración, la cual, en ocasiones puede ser lo bastante grave como para implicar conductas agresivas. Por ejemplo, cuando una máquina expendedora de dulces o sodas se descompone luego de haberle depositado dinero, puede que la persona se enoje y le de un puntapié.

La agresión por la frustración inducida por la extinción la demuestran experimentos en lo que se coloca a dos animales (palomas) en la caja de Skinner. A una se le refuerza al picotear una tecla, mientras que a la otra se le mantiene restringida en una esquina de la caja experimental. Cuando se inicia la extinción con el ave a la que se le estaba reforzando, es posible que ésta ataque a su inocente compañera; sucede algo similar si se coloca un modelo disecado en lugar de un animal real en la caja de Skinner. También se han hecho este tipo de estudios con ratas y con personas.

5.4.4 Método

a) Descripción del experimento

"García y Moya[181] refiere que en 1930, Skinner publicó un artículo en el que describe un experimento con una rata blanca, el cual, con algunas modificaciones va a ser el modelo de su vasta obra experimental. La rata hambrienta, colocada en la cámara experimental, tiene que abrir una puerta de

[181] García Vega, Luis y Moya Santoyo, José*, op. cit.*, pp. 235-237.

un comedero para poder ingerir una bola (pella) de alimento; cada respuesta queda registrada elevando ligeramente una pluma que se deslizaba pintando en un papel”.[182]

“Posteriormente, Skinner perfecciona su técnica experimental y se condiciona una actividad de la rata (presionar una palanca hacia abajo con una fuerza de diez gramos) que no tiene relación con la consecución del alimento pero que es un requisito para que se deposite sobre una bandeja una bolita de alimento. Después, Skinner prefiere trabajar con palomas y utiliza diversos programas de reforzamiento”.[183]

b) El sujeto de experimentación

“Al principio, Skinner experimenta con ratas; pero luego, por varias razones, prefiere trabajar con palomas debido a que este animal tiene muy desarrollada la agudeza visual y la percepción de los colores y, sobre todo, porque es un animal que puede vivir quince años lo que permite programar experimentos a largo plazo. La larga vida de la paloma permite comparar los efectos de extinción y el olvido en periodos de varios años”.[184]

c) Descripción de la caja de Skinner

Skinner diseña (1930) lo que más tarde se conocerá como caja de Skinner, después se le llamó cámara experimental estándar o espacio experimental estándar. Puede describirse como una jaula adaptada al tamaño del animal con el que se va a experimentar; “la caja estaba cuidadosamente construida a prueba de ruidos y ventilada. La caja tenía un dispositivo especial para emitir un estímulo discriminatorio o señalador (zumbido, luz, etc.) que anuncia la

[182] Íd.
[183] Íd.
[184] Íd.

proximidad de una situación novedosa (refuerzo, castigo), un mecanismo manipulable por el animal (palanca en el caso de una rata, para el pichón un pequeño disco. Cuando la paloma lo picotea se cierra un circuito que, por un lado, está en contacto con un depósito de comida del que se libera una bolita de alimento y, por otro, con un equipo registrador y controlador de respuestas y refuerzos)".[185]

"La caja contiene además, el aparato de registro de respuestas (el quimógrafo); el más usado es el registro acumulativo por medio del polígrafo (quimógrafo que tiene dos o más canales independientes). En el registrador acumulativo una pluma se desliza sobre un papel que se mueve uniformemente, mediante un aparato de relojería; ante cada respuesta, la pluma se desplaza ligeramente hacia arriba. La pendiente dibujada es directamente proporcional al número de respuestas por unidad de tiempo".[186]

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Diseña y aplica una encuesta a profesionales que laboren en el ámbito educativo e indaga la aplicación actual de los postulados de Skinner (tipos de condicionamiento): qué procedimientos utilizan, utilidad, modificaciones, etc. Realiza un informe con los resultados que obtuviste.

---

[185] Íd.
[186] Íd.

AUTOEVALUACIÓN

1) Menciona los principales antecedentes del funcionalismo y cuál es su objeto de estudio.

2) Cuáles son los principales postulados teóricos propuestos por W.James.

3) Menciona los principales representantes del funcionalismo.

4) Qué métodos utilizaron los funcionalistas.

5) Cuáles fueron las principales aportaciones de Thorndike a la psicología.

6) Menciona los conceptos teóricos propuestos por Watson.

7) En qué consistió el experimento con el pequeño Albert.

8) Explica cada uno de los procedimientos propuestos por el condicionamiento instrumental.

Respuestas:

1)

"Para los funcionalistas, la *conciencia* tiene una finalidad, la de ser instrumento de *adaptación* del organismo al ambiente y sólo desde esta postura *funcional* y evolutiva debe ser estudiada por la psicología.
Los principales antecedentes del funcionalismo son: El *evolucionismo* (Darwin), por su insistencia en la superación de las especies debido al esfuerzo de lucha y adaptación del organismo al ambiente; el *pragmatismo*, como filosofía base de este país (dadas las circunstancias antes mencionadas, la práctica se antepone a la teoría, cualquier esfuerzo sólo tiene sentido si tiene consecuencias prácticas o útiles). El *experimentalismo* wundtiano, pues la mayoría de los psicólogos fue a Leipzig a aprender el método experimental.
Además, del evolucionismo de Darwin surge la preocupación por las *diferencias individuales*, porque en un medio en el que escasean los recursos sólo

sobreviven los más aptos En este contexto surge la tesis de Thorndike sobre la interpretación asociacionista (reduccionista) de la inteligencia de los animales”.[187]

2)

Los temas más relevantes de la obra de W. James son: el hábito, la corriente de la conciencia, el “yo”, las series espontáneas y voluntarias del pensamiento y la emoción.

3)

W. James, Stanley Hall, George Trumbull Ladd, Edward Wheeler Scripture, James Mark Baldwin y James Mckeen Cattell.

4)

La metodología más utilizada por el funcionalismo, aunque no toda se ubique en el mismo nivel explicativo, fue la introspección (sometida a control objetivo), el método empírico y la experimentación.

5)

Fueron importantes sus estudios sobre la psicología animal ya que aportó importantes contribuciones al estudio del aprendizaje en los seres humanos; además, estudió el transfer del aprendizaje, e*l aprendizaje instrumental* y postuló varias leyes sobre el aprendizaje*: la ley del efecto, ley del ejercicio, ley de la disposición y la ley de la pertenencia.*

Thorndike dejó huella en la psicología porque además de proponer la primera teoría experimental del aprendizaje, consideró las recompensas, que hasta entonces habían quedado fuera de la investigación. Este énfasis en la motivación provocó muchas discusiones y convirtió la ley del efecto en el punto de referencia obligado para todas las teorías posteriores. Lo mismo podría

[187] Op. Cit.

decirse de sus críticas al castigo, que cuestionaban la utilidad de esta práctica educativa; por otra parte, sus cajas-problema anticiparon la caja de Skinner.

6)

Describió y explicó los siguientes conceptos: tipos de respuestas en los seres humanos: reacciones de miedo, ira y amorosas. Definió los hábitos y los clasificó en: emocionales o viscerales, manuales, del lenguaje. Por último, definió el concepto de personalidad.

7)

Watson y sus colaboradores, eligieron a Albert, un bebé de once meses; su hipótesis de su trabajo fue que, mediante el proceso de condicionamiento, el niño iba a responder con reacciones de miedo ante una rata (a la que en un inicio no le provocaba tal reacción). Además, iba a responder con reacciones de miedo también a otros estímulos originalmente indiferentes a esas reacciones (*propagación* o *transferencia).*

Así, asociaron la presentación de la rata con el sonido de un golpe fuerte a una barra, luego de repetidas presentaciones, Albert reaccionaba con miedo ante la sola presencia de la rata. De esta manera adquirió aversión (miedo) por las ratas así como ante otros animales u objetos con características similares a la rata.

8)

Reforzamiento positivo	*Positivo:* la respuesta genera un estímulo apetitivo.	*Reforzamiento* o aumento en la tasa de respuesta.
Castigo (positivo)	*Positivo*: la respuesta genera un estímulo aversivo.	*Castigo* o disminución en la tasa de respuesta.
Reforzamiento negativo (escape o evitación)	*Negativo*: la respuesta elimina o previene la ocurrencia de un estímulo aversivo.	*Reforzamiento* o aumento en la tasa de respuesta.
Entrenamiento por omisión (RDO)	*Negativo:* la respuesta elimina o previene la ocurrencia de un estímulo apetitivo.	*Castigo* o disminución en la tasa de respuesta.

BIBLIOGRAFÍA

1. Boring, Edwin, *Historia de la Psicología Experimental*, México, Trillas, 2006.
2. Domjan, Michael, *Principios de Aprendizaje y Conducta*, México, Thomson, 1999.
3. García Vega, Luis y Moya Santoyo, José*, Historia de la Psicología II, Teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*, México, Siglo XXI, 1993.
4. Gondra, José María, *Historia de la Psicología, Introducción al pensamiento psicológico moderno, Volumen II: Escuelas, teorías y sistemas contemporáneos*, México, Síntesis, 1998.
5. Hernández, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 2009.

GLOSARIO

Arco reflejo: es el trayecto que realiza la energía y el impulso nervioso de un estímulo en dos o más neuronas. El arco reflejo es el trayecto que realizan uno o más impulsos nerviosos del cuerpo; es una respuesta a un estímulo como los golpes o el dolor. Es una unidad funcional que se produce como respuesta a estímulos específicos recogidos por neuronas sensoriales; significa una respuesta involuntaria, y por lo tanto automática, no controlada por la conciencia.

Apercepción: es un proceso mediante el cual la nueva experiencia es asimilada y transformada por el residuo de la experiencia pasada de cualquier individuo para formar un nuevo todo. Wundt considera que dentro de la conciencia hay un punto de fijación donde los contenidos son percibidos calramente y distinta; a esto se le llama *apercepción* la cual tiene carácter activo y es la responsable de la estructuración y dirección de la experiencia. La apercepción constituye el mecanismo central de la causalidad psíquica.

Cognición: Capacidad para recibir, recordar, comprender, organizar y usar la información recogida por los sentidos.

Contigüidad: ocurrencia simultánea (o casi) de dos sucesos, como una respuesta y un reforzador, es decir, se refiere a la inmediatez en la presentación del reforzador tras la respuesta del sujeto.

Epistemología: es una rama de la filosofía cuyo objeto de estudio es el conocimiento científico. La epistemología, como teoría del conocimiento, se ocupa de problemas tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a su obtención, y los criterios por los cuales se lo justifica o invalida.

Fenoménico: Del término griego *phainómenon* (lo que aparece o se manifiesta). Este término hace referencia a la realidad tal y como se muestra en la percepción. Todo objeto perceptible es fenómeno; la realidad perceptible es la realidad fenoménica. Un perro, un árbol, una piedra son fenómenos, y nuestro cuerpo también.

Fenómeno phi: es una ilusión óptica en la que el cerebro percibe un movimiento ante un estímulo formado por una sucesión de imágenes, es decir, se llenan los espacios entre ellos y hace que se observe como un movimiento continuo la serie de imágenes congeladas del movimiento.

Fijación: Ligazón privilegiada de la libido con objetos, imágenes, o tipos de satisfacción libidinal vinculados a los estadios pregenitales.

Internalización: consiste en un proceso de co-construcción y transformación del insumo cultural. Es decir, cuando lo externo, que es provisto por la cultura, llega a ser interno por un proceso de co-construcción (construir con otros), el insumo cultural es transformado y transforma las estructuras de conocimiento previamente existentes en el individuo.

Metafísica: es una rama de la filosofía que estudia la naturaleza, estructura, componentes y principios fundamentales de la realidad.

Percepción: es un proceso superior que permite al organismo, a través de los sentidos, recibir, elaborar e interpretar la información proveniente de su entorno.

Pulsión: el término pulsión se refiere al proceso dinámico consistente en un empuje (carga energética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión), su fin es suprimir el estado de tensión que gobierna en la fuente pulsional; gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin.

Representación: es una reconstrucción perceptual de imágenes previamente codificadas.